



LA RENOVACIÓN DE LA



EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR:
mitos, lógicas e isomorfismos

Javier de Jesús Vilorio Escobar
Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago


Editorial
UNIMAGDALENA

**LA RENOVACIÓN DE LA
ACREDITACIÓN DE ALTA
CALIDAD EN INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Mitos, lógicas e isomorfismos**

**Javier de Jesús Vilorio Escobar
Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago**

Colección Ciencias Sociales
Serie: Educación y Pedagogía

Catalogación en la publicación – Biblioteca Germán Bula Meyer

Viloria Escobar, Javier de Jesús

La renovación de la acreditación de alta calidad en instituciones de educación superior: Mitos, lógicas e isomorfismos / Javier de Jesús Viloria Escobar, Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago. -- Primera edición -- Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2024
1 recurso en línea : archivo de texto: PDF. -- (Ciencias Sociales. Educación y Pedagogía)

Incluye Referencias Bibliográficas

ISBN 978-958-746-798-7 (impreso) -- 978-958-746-799-4 (pdf) -- 978-958-746-800-7 (epub)

1. Acreditación de instituciones educativas -- Colombia 2. Calidad educativa -- Colombia 3. Educación superior -- Colombia.

CDD: 378.12109861

Primera edición, octubre de 2024

2024 © Universidad del Magdalena. Derechos Reservados.

Editorial Unimagdalena

Calle 29H3 n.º 22-01

Edificio de Innovación y Emprendimiento

(57 - 605) 4381000 Ext. 1888

Santa Marta D.T.C.H. - Colombia

editorial@unimagdalena.edu.co

<https://editorial.unimagdalena.edu.co/>

Colección Ciencias Sociales, serie: Educación y Pedagogía

Rector: Pablo Vera Salazar

Vicerrector de Investigación: Jorge Enrique Elías-Caro

Diseño editorial: Luis Felipe Márquez Lora

Diagramación: Eduard Hernández Rodríguez

Diseño de portada: Andrés Felipe Moreno Toro

Corrección de estilo: Yessica Andrea Chiquillo Vilardi

Santa Marta, Colombia, 2024

ISBN: 978-958-746-798-7 (impresión)

ISBN: 978-958-746-799-4 (pdf)

ISBN: 978-958-746-800-7 (epub)

DOI: <https://doi.org/10.21676/9789587467987.9789587467994>

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S. - Xpress Kimpres (Bogotá)

La UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, en su calidad de editora y titular de derechos patrimoniales de autor, y en su propósito de contribuir con la difusión y divulgación del conocimiento, la producción intelectual y la educación, dispone autorizar la reproducción impresa o digital del presente libro, de manera total o parcial, así como su distribución, difusión o comunicación pública (puesta a disposición) en medio impreso o digital de manera libre y gratuita, en tanto se mantenga la integridad del texto y se dé la correspondiente cita a sus autores y mención institucional. Queda prohibida la comercialización o venta a cualquier título de este material.



Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores y no comprometen al pensamiento institucional de la Universidad del Magdalena, ni generan responsabilidad frente a terceros.

Contenido

Introducción.....	11
Aproximaciones problematizadoras para la comprensión de los procesos de renovación de la acreditación de alta calidad en instituciones de educación superior.....	21
Aproximaciones teóricas sobre la gestión y el aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior.....	21
El sistema nacional de acreditación en Colombia	28
El Consejo Nacional de Acreditación.....	28
Los lineamientos para la acreditación institucional	30
Indicadores del Sistema Nacional de Acreditación.....	35
Concretando el problema de investigación	39
Argumentaciones teóricas y estado del arte para la comprensión de los procesos de renovación de la acreditación institucional	41
Una lectura bibliométrica del estado del arte sobre acreditación institucional.....	41
Coordenadas teóricas de la investigación	66
Significados y sentidos de la acreditación por alta calidad en las instituciones educación superior en Colombia. Un estudio de casos	94
Configuraciones conceptuales derivadas	95
Tesis sobre el significado para los actores sociales frente al logro de la Acreditación Institucional	113

Un acercamiento a las necesidades y problemas de una universidad pública en perspectiva de la renovación de la acreditación institucional	116
Mitos racionalizados desde el factor misión y Proyecto institucional	117
Mitos racionalizados desde el factor estudiantes	117
Mitos racionalizados desde el factor profesores.....	119
Mitos racionalizados desde el factor procesos académicos...	121
Mitos racionalizados desde el factor visibilidad nacional e internacional	122
Mitos racionalizados desde el factor investigación y creación artística.....	123
Mitos racionalizados desde el factor pertinencia e impacto social	124
Mitos racionalizados desde el factor procesos de autoevaluación y de autorregulación.....	125
Mitos racionalizados desde el factor bienestar institucional	125
Mitos racionalizados desde el factor organización, gestión y administración.....	126
Mitos racionalizados desde el factor recursos de apoyo académico e infraestructura física	127
Mitos racionalizados desde el factor recursos financieros.....	127
Tesis sobre los mitos racionalizados en las necesidades y problemáticas para la renovación de la acreditación institucional por alta calidad	130

Una mirada a los retos y desafíos de la universidad en perspectiva de renovación de la acreditación institucional de alta calidad.....	132
Mitos racionalizados desde el factor misión y proyecto institucional	132
Mitos racionalizados desde el factor estudiantes	133
Mitos racionalizados desde el factor profesores.....	134

Mitos racionalizados desde el factor procesos académicos...	136
Mitos racionalizados desde el factor visibilidad nacional e internacional.....	137
Mitos racionalizados desde el factor investigación y creación artística.....	138
Mitos racionalizados desde el factor pertinencia e impacto social	139
Mitos racionalizados desde el factor procesos de autoevaluación y de autorregulación.....	140
Mitos racionalizados desde el factor bienestar institucional...	140
Mitos racionalizados desde el factor organización, gestión y administración.....	141
Mitos racionalizados desde el factor recursos de apoyo académico e infraestructura física	141
Mitos racionalizados desde el factor recursos financieros.....	141
Tesis sobre mitos racionalizados en las necesidades, problemas y retos para la renovación de la acreditación institucional	146

Lógicas en los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad en las instituciones de educación superior en Colombia 147

Lógicas desde las recurrencias de las relevancias de renovación de la acreditación emitidas por el Ministerio de Educación Nacional.....	148
Lógicas institucionales desde la perspectiva de los pares evaluadores en los procesos de renovación de la acreditación institucional.....	171
Isomorfismos institucionalizados en los procesos de renovación de la acreditación institucional desde la perspectiva de los pares evaluadores	173
Mitos racionalizados en procesos de renovación de la acreditación institucional desde la perspectiva de los pares evaluadores.....	178

Escenarios emergentes para el desarrollo de procesos comprensivos de renovación de la Acreditación por alta calidad en las instituciones de educación superior en Colombia	189
Desarrollo de procesos de autoevaluación que resalten factores de calidad asociados a los ejes misionales de la educación superior.....	189
Diseño de estrategias para el fortalecimiento de la cultura de calidad en las instituciones de educación superior.....	192
Consolidación de evidencias del impacto territorial y contextual de las instituciones de educación superior	194
Sistematización de las prácticas y experiencias significativas de los procesos y dinámicas de las instituciones de educación superior	196
Definición de las políticas y programas de inclusión en las instituciones de educación superior	198
La autoevaluación como un proceso académico enfocado en la comprensión y transformación de los fenómenos organizacionales de las instituciones de educación superior ...	199
La movilización de los actores sociales universitarios como alternativa para la construcción de una calidad integral.....	201
Definición de políticas de aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior.....	202
Concepción de la formación académica y humana desde una perspectiva integral	204
Articulación de los documentos de planificación institucional con los planes de mejoramiento	206
Coherencia y articulación entre la misión y el Proyecto Educativo Institucional con la naturaleza de las instituciones de educación superior	207
Fortalecimiento de los recursos físicos y de apoyo académico en las instituciones de educación superior.....	208

Consolidación de las estrategias de bienestar en las instituciones de educación superior	210
Estimulación de la producción científica en las instituciones de educación superior	211
Establecimiento de condiciones laborales favorables para la planta profesoral en las instituciones de educación superior.....	213
Vinculación de los graduados en la vida universitaria de las instituciones de educación superior.....	215
Incorporación de la interdisciplinariedad y flexibilidad en los currículos en las instituciones de educación superior.....	216
Organización y gestión de las instituciones de educación superior desde perspectivas emergentes	218
Fortalecimiento de los procesos de internacionalización en las instituciones de educación superior	219
Implementación de estrategias para el mejoramiento de los resultados en las Pruebas Saber Pro en las instituciones de educación superior.....	221
Gestión de recursos para la estabilidad financiera de las instituciones de educación superior	222
Reflexiones de cierre sobre la renovación de acreditación de alta calidad en instituciones de educación superior	225
Tesis central.....	230
Referencias bibliográficas	232

Índice de tablas

Tabla 1. Factores y características para la acreditación institucional.....	31
Tabla 2. Instituciones de educación superior con renovación de acreditación por alta calidad.....	38
Tabla 3. Identificación de artículos.....	42
Tabla 4. Áreas temáticas.....	45
Tabla 5. Fuentes con más publicaciones	46
Tabla 6. Descripción de artículos de mayor impacto.....	48
Tabla 7. Otros estudios importantes.....	52
Tabla 8. Clústeres temáticos	54
Tabla 9. Descripción de artículos sobre la temática	62
Tabla 10. Problemáticas asociadas a la renovación de la acreditación	128
Tabla 11. Retos y desafíos para la renovación de la acreditación	142

Índice de figuras

Figura 1. Cantidad de Instituciones con Acreditación de Alta Calidad entre 2010 y 2019.....	35
Figura 2. Cantidad de programas universitarios en IES según el tipo de Acreditación Institucional en Colombia 2020.....	36
Figura 3. Cantidad de programas universitarios con acreditación de alta calidad por área de conocimiento según el tipo de acreditación de la institucional en Colombia	37
Figura 4. Años de publicación de los documentos	42
Figura 5. Listado de autores	43

Figura 6. Países con más publicaciones	44
Figura 7. Tipos de publicaciones	45
Figura 8. Clústeres de palabras clave en la producción científica.....	56
Figura 9. Documentos publicados por área	60
Figura 10. Años de publicación de los documentos	61
Figura 11. Coordenadas teóricas de la investigación.....	67
Figura 12. Misión y Proyecto Institucional.....	148
Figura 13. Estudiantes.....	149
Figura 14. Profesores.....	150
Figura 15. Procesos académicos	152
Figura 16. Visibilidad nacional e internacional.....	153
Figura 17. Investigación, innovación y creación artística y cultural.....	153
Figura 18. Pertinencia e impacto social.....	154
Figura 19. Procesos de autoevaluación y autorregulación	155
Figura 20. Bienestar Institucional.....	156
Figura 21. Organización, gestión y administración	157
Figura 22. Recursos de apoyo académico e infraestructura física...	158
Figura 23. Recursos financieros.....	159
Figura 24. Misión y proyecto institucional	160
Figura 25. Estudiantes.....	161
Figura 26. Profesores.....	162
Figura 27. Procesos académicos	163
Figura 28. Visibilidad nacional e internacional.....	164
Figura 29. Investigación y creación artística.....	165
Figura 30. Pertinencia e impacto social.....	166
Figura 31. Procesos de autoevaluación y autorregulación	167
Figura 32. Bienestar institucional.....	168
Figura 33. Organización, gestión y administración.....	168
Figura 34. Recursos de apoyo	169
Figura 35. Recursos financieros.....	170

Introducción

Este libro es el resultado de un proyecto de investigación en el campo de las Ciencias de la Educación y las Ciencias de la Administración, dentro de la línea de «Gestión pedagógica de las organizaciones y los sistemas educativos», del grupo de investigación en Gestión Pedagógica Transformadora de la Universidad del Magdalena, categorizado en A por Minciencias/22.

Se trata de una investigación a través de la cual se hizo una lectura de los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad de instituciones de educación superior en Colombia (IES), teniendo como referente focal para dicha lectura el nuevo institucionalismo sociológico. A partir de un ejercicio comprensivo, se buscó aportar a la resignificación de tales procesos desde los supuestos epistemológicos de los Estudios organizacionales, a través de la configuración de escenarios y orientaciones emergentes de gestión y aseguramiento de la calidad, cuando las IES se asumen como organizaciones complejas que se construyen socialmente.

Metodológicamente la investigación se desarrolló en dos estaciones: una estación comprensiva que recuperó las dinámicas en términos de isomorfismos institucionalizados, mitos racionalizados y lógicas institucionales en los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad de las IES. En esta estación se privilegiaron como soportes investigativos el análisis del discurso, el círculo hermenéutico y el metacódigo relevancias-opacidades, en la construcción sistémica de las realidades de las IES desde los referentes teóricos del nuevo institucionalismo sociológico. En la otra estación, la propositiva, se configuraron escenarios y orientaciones estratégicas; es decir, argumentaciones narrativas de futuro para la gestión y aseguramiento de la calidad desde el desarrollo de procesos comprensivos de reno-

vación de la acreditación institucional, teniendo como referentes los Estudios organizacionales; en esta estación se acudió a la prospectiva como abordaje metodológico central.

En términos de unidades de análisis, se tomaron 24 IES, a través del análisis de contenido de igual número de resoluciones de renovación de acreditación institucional y 24 Informes de autoevaluación. Así mismo, se implementó un estudio de caso instrumental para hacer lecturas en profundidad de las realidades de los procesos de acreditación. Por otro lado, se aplicaron cuestionarios y entrevistas a miembros del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), pares evaluadores y líderes de oficinas de calidad en IES. Adicionalmente, en el caso focal instrumental, se recuperó información a través de diálogos y entrevistas, así como publicaciones en medios de comunicación.

En esta investigación se propuso como novedad académica la utilización de los referentes teóricos del Nuevo Institucionalismo Sociológico para desarrollar lecturas comprensivas de los procesos de renovación de la acreditación institucional en las IES y el aprovechamiento de los argumentos fundacionales de los Estudios organizacionales para la configuración de escenarios de desarrollo que contribuyan al fortalecimiento de dichos procesos de renovación.

Las dinámicas económicas y políticas que imperan en las sociedades actuales han condicionado y exigido a las IES a demostrar que cumplen con sus funciones misionales con altos niveles de calidad; lo que en teoría significa que responden con pertinencia a las necesidades del contexto y apalancan el desarrollo social, político, cultural, ambiental y económico de los territorios.

La diversidad de reglamentaciones sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Colombia, más allá de generar desarrollos en los procesos de aseguramiento de la calidad en las IES, ha implicado dificultades en su consolidación. En este sentido, Mejía y Duque (2013) plantean que «el Sistema evidencia severas fallas en el engranaje y racionalidad de sus políticas» (p. 1). Esto ha generado posiciones diferentes sobre los procesos de acreditación en las IES: algunas

personas los valoran como positivos y aceptan sus formas y otras tienen resistencia por la forma como se gestionan (Blanco, 2016).

La alta calidad en la educación superior es un objetivo que debe perseguirse de manera constante, ya que es un elemento inacabado que no se puede lograr de forma definitiva, de allí que las IES deban revisar periódicamente el cumplimiento de las metas y proponerse nuevos objetivos a consolidar. El principal inconveniente para el aseguramiento de la calidad radica en la complejidad y multidimensionalidad del mismo concepto de calidad, considerando que las IES y sus programas deben dar respuestas a diversos componentes y recuperar los sentidos que diversos actores otorgan a los mismos. Sin embargo, algunos autores exponen que el aseguramiento de la calidad se puede lograr en términos más prácticos, simplemente promoviendo que las instituciones cuenten con estrategias que les permitan garantizar que el cumplimiento de los requisitos dé respuesta a lo declarado en el proyecto educativo institucional (Harvey y Green, 1993; Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas, 2013), a través del cumplimiento de las actividades cotidianas (Gibbs, 2010, Rodríguez *et al.*, 2012). En contribución a ello, las instituciones han diseñado modelos propios de autoevaluación, con la finalidad de promover la cultura de la autoevaluación, y hacerse de instrumentos que soporten el mejoramiento continuo (Bonet-Balza *et al.*, 2024; Becerra *et al.*, 2023).

Esta visión reduccionista permea la fundamentación del Sistema Nacional de Acreditación (SNA) en Colombia, donde se entiende la acreditación como «un testimonio que da el Estado sobre la calidad de un programa o institución con base en un proceso previo de evaluación» (CNA, s.f., párr. 2). Esto lo convierte en un elemento de aprobación del cumplimiento de indicadores que desconocen en muchos casos los significados y sentidos otorgados por los individuos a la calidad de las IES. No deberían asumirse estas como unas unidades organizacionales solamente instituidas desde lo formal, sino como entidades vivas y complejas que se configuran también desde los imaginarios sociales:

La universidad es un escenario social, cultural, político, ético-estético y cognitivo donde se confrontan constantemente ideas, sentimientos y proyectos, pero sobre todo donde se vive y se comparten experiencias, teorías y sensibilidades que pretenden ayudar a mantener, construir y desarrollar al individuo, la sociedad y la cultura (Murcia, 2009, p. 244).

Entender a la universidad como un escenario complejo significa que su gestión también debe desarrollarse desde esta perspectiva; sin embargo, se presentan tensiones y problemáticas en las formas de gestionar los procesos universitarios, fundamentalmente porque la medición de los procesos de gestión de la calidad de las organizaciones educativas se realiza casi exclusivamente en términos de indicadores formales y estadísticas que se distancian de las realidades y complejidades institucionales, en especial en los procesos de acreditación por alta calidad. Martínez (1997) aclara que las racionalidades clásicas, sustentadas principalmente en datos, tienen una incapacidad para entender las realidades. Por lo tanto, el aseguramiento de la calidad pensado desde esta perspectiva, no puede aproximarse a una comprensión de la complejidad organizacional, especialmente en sus procesos de calidad; los cuales deben ser coherentes con el compromiso y responsabilidad social de las universidades (Cruz, 2009).

En este sentido, emergen los Estudios organizacionales como una posibilidad para la comprensión y resignificación de la gestión de las organizaciones educativas (Sánchez *et al.*, 2018a). Este campo académico es definido por Clegg y Hardy (1996) como «una serie de conversaciones, en especial, las de los investigadores en estudios organizacionales que ayudan a constituir organizaciones a través de términos derivados de paradigmas, métodos y supuestos, los que a su vez resultan de conversaciones anteriores» (p. 3). Es decir, consideran diversos paradigmas propios de las ciencias sociales para la comprensión de los fenómenos sociales en función de su transformación desde ejercicios de evaluación, críticos y complejos.

En el marco de los desarrollos académicos que se han gestado en este campo, se encuentra el nuevo institucionalismo sociológico, definido como «una teoría alternativa para el estudio y la comprensión de los fenómenos sociales y, en particular, del fenómeno organizacional» (Chávez y García, 2013, p. 13). Estos autores también reconocen la importancia de las organizaciones, en este caso las IES, en el desarrollo del territorio, considerando que «las organizaciones están influenciadas por su contexto institucional, en donde se define lo que es racional, entonces las organizaciones se vuelven similares para demostrar a la sociedad lo que hacen y con ello ganar legitimidad aparentando ser racionales» (Ramos, 2016, p. 62).

Estas anotaciones conceptuales sugieren que las organizaciones están influidas por su contexto y, en consecuencia, desarrollan prácticas sociales homologadas con las que implementan otras organizaciones en ese mismo contexto, con el objeto de garantizar su supervivencia en el mismo. Si se asume el SNA en un nivel macro como un campo organizacional y se considera a las IES que han renovado su acreditación por alta calidad en un nivel meso, como una población organizacional, se parte del supuesto de que existen procesos de homologación de las estructuras organizacionales (isomorfismos institucionalizados), prescripciones racionalizadas e impersonales (mitos racionalizados) y patrones históricos socialmente construidos (lógicas institucionales) en los procesos de renovación de la acreditación institucional (DiMaggio y Powell, 1983).

A partir de la lectura de estos elementos, el interés de la investigación que se informa en esta publicación fue comprender los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad de las IES, con la intención de reconocer su complejidad organizacional y superar las prácticas tradicionales que se implementan en la actualidad, en perspectiva de configurar escenarios emergentes de desarrollo; entiéndase los escenarios como modelaciones y descripciones del futuro de procesos específicos, en este caso, de los procesos de renovación de la acreditación. Según Godet y Durance (2007), los escenarios «son diferentes visiones del rumbo que el mundo

puede tomar en el futuro. Cada teoría toma en cuenta aspectos críticos e incertidumbres» (p. 410).

La generación de escenarios de desarrollo para los procesos de renovación de la acreditación institucional implica la consideración de diversas decisiones estratégicas que pretenden aprovechar las incertidumbres y desafíos planteados por el campo organizacional del SNA, en perspectiva del aseguramiento de la calidad. «Estas aproximaciones de pronósticos hacen posible a los decisores y planificadores captar los requerimientos de largo plazo para una ventaja sostenida, el adecuado crecimiento, y la prevención de problemas» (Balbi, 2004, p. 408).

A partir de las consideraciones teóricas anteriores, se evidencia que la novedad académica de esta investigación radicó en el aprovechamiento que se realiza de los discursos epistemológicos de los estudios organizacionales para la comprensión de fenómenos y hechos educativos (los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad). Así mismo, toma reguladores conceptuales del nuevo institucionalismo sociológico para explicar las dinámicas de las IES cuando están en función de la gestión, evaluación y aseguramiento de la alta calidad.

Desde el punto de vista social, esta es una investigación relevante toda vez que se constituye en respuesta académica al SNA en Colombia, frente a requerimientos y tensiones de los procesos de evaluación de la calidad de la educación superior; a través de esta investigación, se busca desarrollar un proceso comprensivo de las prácticas de renovación de la acreditación institucional de alta calidad de las universidades en Colombia, buscando generar transformaciones en las formas de gestión y aseguramiento de la calidad en procesos de renovación que reconozcan la complejidad social de las organizaciones educativas.

Se parte del supuesto de que el SNA está configurado desde lógicas explicativas que privilegian las evaluaciones técnicas e instrumentales de las condiciones de calidad de las instituciones de educación superior (Sánchez, 2014) y, por lo tanto, los procesos de

acreditación y renovación de la acreditación se desarrollan buscando dar respuesta a los lineamientos que ha definido el CNA y que, en muchas ocasiones, desplazan las evaluaciones comprensivas y las lecturas sociales de la complejidad organizacional para dar supremacía a los indicadores descriptivos.

Esta concepción racional del sistema implica que se pueda estudiar como un campo organizacional donde las IES se regulan por políticas, normas e ideas que las obliga a adoptar un conjunto de prácticas, en este caso, técnicas e instrumentos que desconocen la complejidad institucional, en perspectiva de lograr legitimidad en el contexto.

En este sentido, esta investigación contribuye a la comprensión de *isomorfismos institucionalizados*, los cuales han sido definidos como los procesos de homologación a los que se someten las instituciones en un campo organizacional, con la intención de lograr legitimidad y garantizar su supervivencia en dicho campo; se generan como consecuencia de un conjunto de presiones de carácter coercitivo, mimético o normativo que ejerce el campo sobre las organizaciones que lo conforman (Chávez y García, 2013). También se busca develar *mitos racionalizados*, entendidos como las prescripciones racionalizadas e impersonales «que identifican como técnicos, varios propósitos sociales; estos están institucionalizados y van más allá de cualquier participante u organización» (Ramos, 2016, p. 63). Así mismo, se pretende identificar *lógicas institucionales* que corresponden a patrones históricos que se han construido socialmente sobre las prácticas materiales, suposiciones, valores, creencias y reglas por las cuales los individuos producen y reproducen su subsistencia material, hacen organizaciones del tiempo y espacio, así como también otorgan significados a las realidades sociales (Thornton, 2004; Thornton *et al.* 2005; Thornton *et al.*, 2012; Thornton y Ocasio, 1999;).

En coherencia con lo expuesto, se recuperaron los isomorfismos institucionalizados, los mitos racionales y las lógicas institucionales en los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad, con

la intención de develar los discursos clásicos en tales procesos y aportar elementos comprensivos para la evaluación de la alta calidad; es decir, procesos que reconozcan, además de los criterios formales en términos de indicadores y estadísticas sobre los logros institucionales, las complejidades que dan sentido a la vida organizacional.

En este sentido, esta investigación hizo una lectura de las resoluciones expedidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en las cuales se reconoce la renovación de la acreditación institucional, desde el metacódigo relevancia-opacidad (Pintos, 2003), donde las relevancias son realidades evidentes y expresas y, las opacidades son las ausencias en tales resoluciones; con el propósito de develar, en los aspectos positivos y en las recomendaciones, los focos que reciben mayores consideraciones por parte del Estado para otorgar el reconocimiento de alta calidad, así como los que se omiten. Esto se convierte en un insumo significativo para orientar los procesos de direccionamiento de la autoevaluación institucional y la gestión de planes de mejoramiento por parte de las IES. Así mismo, se revisaron los informes de autoevaluación con fines de acreditación, para reconstruir encuadres metodológicos de los procesos y concepciones claves que fundamentan la autoevaluación; lo que permite evidenciar las posiciones conceptuales frente a la renovación de la acreditación.

También se hicieron ejercicios de recuperación de materiales sociales desde las voces de actores claves del SNA, que permitieron comprender las realidades de las prácticas de renovación desde la perspectiva de consejeros, pares evaluadores y líderes de calidad. Finalmente, se hizo una lectura en profundidad de un caso focal para una mejor comprensión del fenómeno social que se estudió.

Todo esto para elaborar propuestas de escenarios de carácter comprensivo para el desarrollo de los procesos de renovación desde la gestión y el aseguramiento de la calidad, lo que se convierte en el principal aporte para generar transformaciones sociales en las IES.

Desde lo institucional, esta es una investigación que aportó críticamente a la lectura del SNA en función de generar debates académicos que cuestionen y validen la pertinencia y orientación de sus

Lineamientos, buscando imprimir en estas dimensiones de orden comprensivo y social que recojan los sentidos y significados que los actores sociales atribuyen a sus propias realidades organizacionales. No se trata de desconocer o invalidar los lineamientos para la acreditación institucional en Colombia, pero sí de vislumbrar aspectos que los complementen desde una perspectiva más compleja de la calidad educativa, ya que esta última no se limita solamente a la respuesta de indicadores de orden formal, sino que integra la subjetividad y expectativas de las personas y el contexto donde se ubican las organizaciones educativas (Sánchez *et al.*, 2014b; Vilorio *et al.*, 2015).

En términos generales, esta se constituyó en una investigación pertinente puesto que responde a unas necesidades teóricas, sociales, metodológicas e institucionales evidentes en el contexto colombiano, carente de estudios que exploren los procesos de renovación de la acreditación institucional desde una perspectiva compleja y comprensiva de las realidades organizacionales, en particular desde la óptica de los Estudios organizacionales.

Desde el punto de vista formal, este libro se divide en siete capítulos: en el primero se realiza una revisión de los elementos problematizadores de la investigación, en términos de un acercamiento teórico, empírico y normativo al sistema nacional de acreditación. En el segundo se fundamentan las principales categorías de la investigación, partiendo de un análisis bibliométrico de la producción sobre el objeto de estudio y acudiendo a las principales teorías que apalancan la investigación. En el tercer, cuarto y quinto capítulo se exploran en profundidad los significados, necesidades, retos y desafíos de la acreditación por alta calidad en una institución de educación superior pública en Colombia. En el sexto capítulo, se analizan lógicas institucionales, isomorfismos institucionalizados y mitos racionalizados en los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad de instituciones de educación superior en Colombia. Finalmente, en el séptimo, se proponen escenarios emergentes para el desarrollo de dichos procesos de renovación, desde la perspectiva de la complejidad y la construcción social de las organizaciones.

Esta obra se cierra con las principales reflexiones que se desprenden de todo el ejercicio investigativo desarrollado, planteando como argumento central que los procesos de renovación de la acreditación institucional por alta calidad han estado configurados desde racionalidades explicativas de la realidad de las instituciones de educación superior y han desplazado las complejidades sociales propias de las organizaciones educativas.

Aproximaciones problematizadoras para la comprensión de los procesos de renovación de la acreditación de alta calidad en instituciones de educación superior

En este apartado se exponen las principales argumentaciones teóricas, normativas y empíricas que dan cuenta del problema de investigación. En este sentido, se parte de reflexiones académicas en torno a la gestión y el aseguramiento de la calidad en IES, abordando las concepciones clásicas de las universidades como organizaciones y llegando hasta la concepción de las universidades como construcciones sociales y escenarios complejos. Adicionalmente, se realiza una lectura del esquema normativo del SNA y sus indicadores desde informes y voces de actores sociales para concretar el objeto de estudio.

Aproximaciones teóricas sobre la gestión y el aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior

El concepto de universidad, así como la institución misma, está ligado a una dinámica de evolución permanente como consecuencia de la redefinición de sus propósitos, atributos, características y valores (González, 1997). Hidalgo (2017) plantea que «la universidad no es algo que tenga una simple y única definición, es una construcción que se estructura en relación con un individuo, con un contexto y con una sociedad o cultura determinados» (p. 183). En este sentido, la idea de universidad se asocia a los significados y sentidos otorgados por los individuos que participan en sus dinámicas. No se asume solo desde una dimensión instituida, entiéndase lo formalmente declarado

y formalizado, sus prescripciones y documentaciones, sino también desde una dimensión instituyente; es decir, que se construye por los imaginarios y representaciones sociales construidas y vivenciadas por las comunidades educativas (Sánchez *et al.*, 2012):

La universidad es un escenario social, cultural, político, ético-estético y cognitivo donde se confrontan constantemente ideas, sentimientos y proyectos, pero sobre todo donde se vive y se comparten experiencias, teorías y sensibilidades que pretenden ayudar a mantener, construir y desarrollar al individuo, la sociedad y la cultura (Murcia, 2009, p. 244).

Así mismo, González (1997) plantea que las universidades se han transformado de «pequeñas comunidades de profesores y alumnos, a organizaciones complejas que realizan variadas funciones y en las que conviven grupos con intereses diversos» (p. 15); cuestionando las concepciones clásicas que subyacen a las prácticas universitarias, mediadas por unas simples interacciones entre docentes y estudiantes en función de una trasmisión mecánica de conocimientos que se suponen como competencias para los futuros profesionales en sus contextos laborales. La idea de universidad aquí expuesta supera la nimiedad del claustro formativo para concebirla como una organización configurada desde la complejidad donde interactúan los diversos actores sociales e institucionales.

Desde un punto de vista jurídico, Soto (2016) expone que las universidades son entidades de servicio público. Así mismo, Tonon (2012) considera que, al entender la universidad como una institución social, tiene una responsabilidad en la configuración de «una nueva expresión de lo público en términos de relación entre los sujetos y de espacio de construcción de ciudadanía» (p. 1). La responsabilidad de la construcción de sociedades más justas también recae en la universidad como espacio social, puesto que configura y reconfigura seres humanos que condicionan y vivencian las

interacciones sociales y, en consecuencia, las modifican de acuerdo con sus intereses.

Una visión reducida de la complejidad universitaria la proponen Torres *et al.* (2010) al decir que las universidades son instituciones que ofrecen educación e investigación. Esta concepción reduccionista de la función universitaria desconoce las múltiples interacciones y dinámicas que se combustionan en las IES. No se pretende desconocer el carácter misional de la formación y de la investigación, propias de cualquier institución universitaria, pero es claro que estas superan ampliamente estos componentes e integran factores más amplios en función de sus intencionalidades pedagógicas y formativas de seres humanos. Asumir la universidad como un simple centro de profesionalización y de generación de conocimiento es una postura poco válida para el contexto actual de la educación superior.

Sin embargo, Torres *et al.* (2010) analizan los impactos de la universidad en el territorio, lo que implica entenderla no solo desde una concepción interna o aislada, sino que la ubican en un escenario de pertinencia social que le otorga sentido a sus procesos misionales en función del desarrollo de las comunidades. «La evidencia muestra que, en el papel principal de educar, formar e investigar, la universidad genera impactos positivos que influyen en la competitividad, el crecimiento económico y el desarrollo social» (p. 174). Es evidente que la universidad, en el marco de su ejercicio de responsabilidad social, debe aportar herramientas para el desarrollo integral de los territorios, pero no solamente desde una perspectiva económica o empresarial, sino también desde una conservación de las tradiciones culturales y las expresiones artísticas. En esta misma línea, Corrales (2007) propone tres grandes aportes que realizan las universidades en la actualidad:

- 1) generación de conocimiento útil para la vida individual y social tendiente a la elevación del nivel de conciencia propio de la sociedad creativa; 2) función inmunizadora del cuerpo

social respecto de la información generativa errónea (Bohm, 1988), y 3) investigación y planteamiento de directrices, método y condiciones tendientes a la transformación ordenada y paulatina del sistema educativo en su conjunto (p. 23).

El espacio universitario debe promover la generación de una conciencia social con capacidades para la innovación y la creatividad y no reproducir formas dominantes de pensamientos que adoctrinan a los actores educativos y los convierten en partes de un sistema económico dominante. No se trata fundamentalmente de inmunizar a la sociedad, ya que puede ser una tarea imposible y poco pertinente, pero es necesario darle herramientas para la reflexión y el cuestionamiento constante. La universidad se debe constituir, por su naturaleza formativa, en una institución crítica de sí misma y del contexto donde se ubica, buscando la generación de transformaciones sociales.

En términos generales, la universidad es ese territorio complejo donde los conocimientos humanos, decantados por la historia y la cultura y sometidos a una crítica constante, a una renovación permanente, son configurados, validados, comunicados, debatidos, transferidos, aplicados, revaluados, en una palabra, interpelados; a través de una triada de funciones académicas complementarias que se suceden en una tensión fecunda que las potencia: la docencia, la investigación y la proyección social; bajo el telón y la finalidad de la formación humana integral y el desarrollo social (Sánchez *et al.*, 2018b).

Entender a la universidad como un escenario complejo, significa que su gestión también debe desarrollarse desde esta perspectiva; sin embargo, se presentan tensiones y problemáticas en las formas de gestionar los procesos universitarios. Porter (2003) señala que «vivimos en un mundo de apariencias y los que dirigen la educación superior así lo perciben y asumen, y quizás por eso se preocupan tanto por promover la simulación» (p. 7). Fundamentalmente porque la

medición de los procesos de gestión de la calidad de las organizaciones educativas y, especialmente, las universitarias, se miden en términos de indicadores formales y estadísticas que se distancian de las realidades y complejidades institucionales y, por lo tanto, los responsables de la gestión universitaria están más enfocados en generar respuestas a esos indicadores, aunque los números no sean suficientes para explicar las realidades universitarias.

«Cuando hablamos de la calidad de una universidad nos podemos remitir a innumerables factores e indicadores. Por ejemplo, los laboratorios, el campus, las bibliotecas, los títulos de los profesores, su producción intelectual, los procesos académicos o administrativos» (rector Universidad Tecnológica de Bolívar, comunicación personal). Sin embargo, reconoce el mismo rector que la calidad no puede limitarse a estos factores, sino que depende también de las relaciones que se generan entre los docentes y estudiantes. En este punto, es evidente una concepción positivista de la gestión universitaria y una concepción clásica de la universidad como un espacio de interacción docente-estudiante en función de los aprendizajes; sobre esto, Pogré (2017) plantea que las universidades han sido interpeladas por el discurso administrativo de la «eficiencia».

Martínez (1997) aclara que las racionalidades clásicas, sustentadas principalmente en datos, tienen una incapacidad para entender las realidades. Por lo tanto, no puede aproximarse a una comprensión de la gestión universitaria, especialmente en sus procesos de calidad, desde unos códigos numéricos que distan de las dinámicas y configuraciones sociales, puesto que la calidad también es un proceso de construcción social e histórica que se define desde las subjetividades de las personas (Viloria *et al.*, 2015). Así mismo,

La universidad de papel, en sus páginas va dibujando esa institución imaginaria en la que se impone la supremacía del procedimiento como juicio sumario de comportamientos que, al

ser codificados mediante datos, han quedado por ello mismo vaciados de contenido (Porter, 2003, p.8).

Según Murcia y Gamboa (2014), la gestión universitaria, como consecuencia de la transferencia de concepciones económicas de la educación, desconoce los espacios para la comprensión de los fenómenos sociales y privilegia la valoración numérica de las realidades institucionales.

Los planes de desarrollo y mejoramiento y sus proyectos derivados están siempre definidos desde sociedades ideales, cuyos límites son las cantidades: cantidad de magister o doctores, cantidad de productos por maestro, cantidad de estudiantes por espacio, cantidad de textos en las bibliotecas, cantidad de estudiantes promovidos (Murcia y Gamboa, 2014, p. 119)

Esta visión explicativa de la universidad se fundamenta en una concepción administrativa que privilegia la medición, asociada a caracteres numéricos, como único insumo para el mejoramiento organizacional. El rector de la Universidad ICESI expresa que estas mediciones «son muy valiosas» para explicar la realidad universitaria e intervenirla, mientras que en otros contextos universitarios se privilegia el diálogo, la crítica y el argumento para el fortalecimiento de los procesos:

La universidad ha sido una institución crítica que siempre ha utilizado el argumento como su mejor arma, pero que a la vez se ha convertido en guardián tanto del avance de la ciencia y la tecnología, como de la política y el conocimiento social (comunicación personal, Rector de la Universidad Nacional de Colombia – Entrevista en Semana).

Murcia (2009) sostiene que:

La universidad no funciona linealmente como una organización orgánica-funcional definida de antemano, pues sus reglamentos, estatutos y proyectos son apenas puntos de referencia desde los cuales los actores sociales realizan sus reflexiones para construirla y reconstruirla en un proceso de permanente ebullición (p. 236).

Es decir, los aspectos instituidos no determinan finalmente el funcionamiento de los procesos institucionales y no radicalizan las interacciones sociales, entre otras cosas, porque las organizaciones educativas se configuran también a partir de las relaciones informales o espontáneas de sus miembros (Sánchez *et al.*, 2017). Estas agrupaciones sociales, que son inevitables en todas las organizaciones (Viloria *et al.*, 2016a; 2016b;), se convierten en dotadoras de sentidos y significados de los procesos universitarios y en fuentes de información de los aspectos críticos y oportunidades de mejoramiento de la gestión, en perspectiva del aseguramiento de la calidad. Aun así, la gestión de las IES se ha desarrollado tradicionalmente desde una desconexión con los actores sociales que la integran y desde un enfoque técnico de los procesos, especialmente los de planeación (Sánchez, 2010b), desconectados del paradigma de la construcción social de las organizaciones educativas.

En una entrevista realizada al rector de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas sobre los procesos de gestión y reformas universitarias, expone que una de las principales problemáticas consiste en «que no haya conciencia colectiva sobre los cambios y su orientación, y que, por el contrario, existan prevenciones o prejuicios que sirvan de trincheras para no abrir la mente».

Es evidente que la gestión universitaria se ha venido desarrollando desde el predominio o énfasis en una perspectiva técnica e instrumental que privilegia los indicadores y los datos para explicar la realidad y desplaza la complejidad institucional que da sentido a la universidad.

El sistema nacional de acreditación en Colombia

El SNA se define como el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las IES que hacen parte del sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos (Ley 30, 1992, art. 53).

A partir de la Ley 30 de 1992, la instauración del SNA fue clave para el fortalecimiento de la educación superior, con el fin de hacer público el reconocimiento de altos niveles de calidad en las IES. Cambiando del paradigma tradicional de evaluación burocrática por parte del Estado a un modelo de evaluación autónomo y en relación con contextos específicos, debido a esto se crearon entes orientados y dirigidos por académicos como el SNA (Roa, 2003).

El SNA oficializa metodologías legítimas para el control y aseguramiento de la calidad de las IES y para acceder a un reconocimiento, inspección y rendición de cuentas del manejo eficiente y pertinente de los recursos recibidos por parte del Estado, respondiendo a las necesidades del ámbito productivo y de la sociedad. La acreditación en Colombia no sólo se restringe a validar los aspectos positivos del cumplimiento de los estándares de calidad de las IES y los programas, sino que también hace referencia, respectivamente, a los que faltan para alcanzar los estándares de excelencia; lo que implica un estímulo y orientación en el mejoramiento continuo (CNA, 2019).

El Consejo Nacional de Acreditación

El CNA es un organismo de naturaleza académica que hace parte del SNA, creado por la Ley 30 del 28 de diciembre 1992 (Artículo 53) y reglamentado por el Decreto 2904 de diciembre 31 de 1994. Depende del Consejo Nacional de Educación (CESU), el cual define su reglamento, funciones e integración (CNA, 2019).

El CNA está integrado por nueve consejeros, representantes de la comunidad académica con un alto nivel académico y son designados por el CESU por convocatoria pública, sin la posibilidad de ser reelegidos (CNA, 2019). Este organismo elige a los pares evaluadores para las diferentes evaluaciones externas de las universidades, emite la recomendación final de cumplimiento de los requisitos de calidad y por ende recomendaciones de mejoramiento.

Conforme al Acuerdo N° 01 de 2017 CESU en el Artículo 1 se establece la naturaleza del CNA.

El CNA es un órgano de asesoría y coordinación sectorial creado mediante el artículo 54 de la Ley 30 de 1992, de naturaleza académica, con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría en acreditación de programas y de instituciones de educación superior en Colombia (Acuerdo N° 01, 2017 CESU, art 1.).

El CNA tiene como misión la evolución y el desarrollo conceptual del SNA, con la colaboración ceñida con la academia y la comunidad científica y el respaldo del Consejo Nacional de Educación Superior.

Según el artículo 3° del Acuerdo N° 01 de 2017 CESU, en las funciones del CNA se encuentra el impulso en los procesos de acreditación de programas y de IES, brindando asistencia, acompañamiento y capacitación en pro de la excelencia. Según el entorno colombiano, elabora lineamientos y procedimientos de acreditación y, a su vez, recomienda al Ministerio de Educación Nacional la acreditación de los programas y de IES que hayan superado con acierto el proceso de evaluación. Además de fomentar el mejoramiento continuo y la práctica de autoevaluación, la cooperación y el intercambio de información entre instituciones nacionales y extranjeras para enriquecer los procesos de autoevaluación, evaluación externa y mejoramiento constante.

Los lineamientos para la acreditación institucional

El CESU, en el Acuerdo N° 02 de 2020, ha fijado unos requisitos o condiciones iniciales que debe cumplir una institución de educación superior que desee ingresar al SNA, algunos de los cuales son:

- a. De ser primer vez que se solicita el trámite de acreditación institucional, contar con al menos cinco (5) años de funcionamiento continuo en el carácter institucional en el que se presenta al proceso (instituciones técnicas profesionales, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, universidades).
- b. Contar con una estructura administrativa y académica.
- c. Demostrar que existe y se implementa un código de buen gobierno.
- d. Contar con una cultura de autoevaluación y autorregulación y un sistema interno de aseguramiento de la calidad que promuevan la toma de decisiones y el mejoramiento continuo.
- e. Evidenciar que se implementa un modelo de resultados de aprendizaje.
- f. Funcionar con un sistema académico integrado.
- g. Demostrar la existencia de una cultura de la investigación.
- h. Encontrarse al día con los requerimientos de información para el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) de acuerdo con la normatividad vigente.
- i. Durante los cinco (05) últimos años, no haber sido sancionada por incumplimiento de las normas de educación superior.

La acreditación institucional tiene un carácter temporal, es decir, se otorga por periodos de seis (6) o nueve (9) años, durante este periodo, la institución deberá conservar las condiciones esenciales bajo las cuales fue acreditada. Así mismo, la acreditación podrá otorgarse por sedes o multicampus.

Los factores y características que se consideraron en el Acuerdo anterior al 02 de 2020, es decir, el 03 de 2017, para la acreditación institucional son los siguientes:

Tabla 1. Factores y características para la acreditación institucional¹.

Factor	Característica
Factor 1. Misión y Proyecto Institucional	Característica 1. Coherencia y pertinencia de la Misión
	Característica 2. Orientaciones y estrategias del Proyecto Educativo Institucional
	Característica 3. Formación integral y construcción de la comunidad académica en el Proyecto Educativo Institucional
Factor 2. Estudiantes	Característica 4. Deberes y derechos de los estudiantes
	Característica 5. Admisión y permanencia de estudiantes
	Característica 6. Sistemas de estímulos y créditos para estudiantes
Factor 3. Profesores	Característica 7. Deberes y derechos del profesorado
	Característica 8. Planta profesoral
	Característica 9. Carrera docente
	Característica 10. Desarrollo profesoral
	Característica 11. Interacción académica de los profesores
Factor 4. Procesos académicos	Característica 12. Políticas académicas
	Característica 13. Pertinencia académica y relevancia social
	Característica 14. Procesos de creación, modificación y extensión de programas académicos.

1. Los considerados en el Acuerdo de 2017 ya que a la fecha de cierre de este Informe no han entrado en vigencia los nuevos lineamientos.

La renovación de la acreditación de alta calidad en instituciones de educación superior: mitos, lógicas e isomorfismos

Factor	Característica
Factor 5. Visibilidad nacional e internacional	Característica 15. Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales
	Característica 16. Relaciones externas de profesores y estudiantes.
Factor 6. Investigación y creación artística	Característica 17. Formación para la investigación
	Característica 18. Investigación
Factor 7. Pertinencia e impacto social	Característica 19. Institución y entorno
	Característica 20. Graduados e institución
Factor 8. Procesos de autoevaluación y autorregulación	Característica 21. Sistemas de autoevaluación
	Característica 22. Sistemas de información
	Característica 23. Evaluación de directivas, profesores y personal administrativo
Factor 9. Bienestar institucional	Característica 24. Estructura y funcionamiento del bienestar institucional
Factor 10. Organización, gestión y administración	Característica 25. Administración y gestión
	Característica 26. Procesos de comunicación
	Característica 27. Capacidad de gestión
Factor 11. Recursos de apoyo académico e infraestructura física	Característica 28. Recursos de apoyo académico
	Característica 29. Infraestructura física
Factor 12. Recursos financieros	Característica 30. Recursos, presupuesto y gestión financiera

Fuente: Lineamientos para la acreditación institucional.

Los lineamientos para la acreditación institucional en Colombia están fundamentados en concepciones explicativas de la calidad educativa y se han centrado en la evaluación de indicadores desde lógicas numéricas y estadísticas, planteando la dificultad de una comprensión integral de la calidad como una construcción social e histórica.

Los responsables del direccionamiento de los procesos de acreditación, en muchas ocasiones, se han sometido a los lineamientos con la expectativa de lograr acreditar sus instituciones. «Nosotros comenzamos a trabajar en la acreditación desde el 2012, y para ello creamos unas mesas interdisciplinarias que tuvieran relación con los factores que fijó el CNA. Evaluamos los criterios y establecimos un valor de acuerdo con cómo veíamos la universidad» (Entrevista al Rector de la Universidad Central).

Aunque es necesario que los procesos de acreditación y renovación de la acreditación estén orientados por estos lineamientos, también es clave que se desarrollen innovaciones en los mismos, buscando realizar lecturas más complejas de la calidad y los desarrollos institucionales.

En el modelo de acreditación institucional, que se actualizó con el Acuerdo N° 02 de 2020 del CESU, se definieron los siguientes factores de calidad:

1. Proyecto educativo del programa e identidad institucional.
2. Estudiantes.
3. Profesores.
4. Egresados.
5. Aspectos académicos y resultados de aprendizaje
6. Permanencia y graduación.
7. Interacción con el entorno nacional e internacional.
8. Aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación, asociados al programa académico.
9. Bienestar de la comunidad académica del programa.
10. Medios educativos y ambientes de aprendizaje.

11. Organización, administración y financiación del programa académico.
12. Recursos físicos y tecnológicos.

Este ajuste es el resultado de las discusiones sociales y académicas que se desarrollaron en el contexto nacional sobre el SNA y tiene como novedad que resulta de diversos ejercicios de discusiones colectivas que se lideraron por el Ministerio de Educación Nacional en diversas regiones del país.

Los nuevos lineamientos buscan que las metodologías y procedimientos para la acreditación sean más sostenibles; es decir, que contribuyan a un desarrollo más integral, y permitan la participación de todos los actores del SNA. Así mismo, integran mecanismos para evaluar y hacer seguimiento al cumplimiento de los planes de mejoramiento que presentan las instituciones y sus programas. También espera que se avance en los procesos de acreditación internacional en el sistema y armoniza aspectos con los registros calificados, buscando generar mayor confianza en el sistema. Sin embargo, también se encuentra estructurado desde una lógica procedimental que evalúa el cumplimiento de características, ahora con mayor priorización de los resultados e impactos de los procesos académicos. Por esta razón, el CESU realizó una disminución de los aspectos a evaluar, pasando de 204 a 113 para el caso de la acreditación institucional y de 214 a 104 para el caso de los programas; lo anterior disminuye y flexibiliza el proceso de gestión de información en los procesos.

Este modelo propone que las evaluaciones estén reguladas desde la naturaleza jurídica, identidad, misión y tipología de la institución, y el modo en que presta el servicio público de educación, los logros alcanzados y los impactos generados, lo que implica que las consideraciones toman un valor contextual.

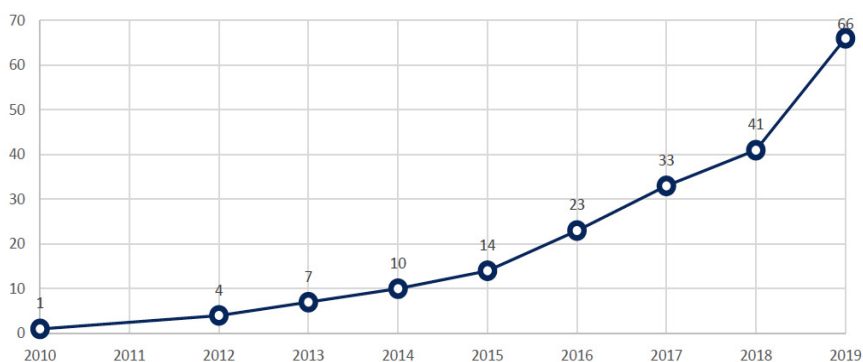
El cambio del modelo de acreditación no garantiza la renovación y consolidación del Sistema. Desde la lógica teórica del nuevo institucionalismo sociológico, las instituciones tenderán a regular ideas

y prácticas que les permitan la supervivencia y legitimidad en el Sistema (Baumann y Krücke, 2019); lo que implica que las prácticas de acreditación y renovación de la acreditación, mediadas por las racionalidades explicativas, se seguirán reproduciendo hasta lograr la homologación del campo organizacional.

Indicadores del Sistema Nacional de Acreditación

Según el Boletín Estadístico del Observatorio de Ciencias Administrativas de la Asociación Colombiana de Facultades de Administración - ASCOLFA (Becerra *et al.*, 2020) y publicado en el año 2020, a 2019 se habían acreditado 66 instituciones de educación superior. En datos del Sistema Nacional de Información para la Educación superior en Colombia este número ascendía en 2023 a 91 instituciones, representando un incremento de 25 reconocimientos públicos de alta calidad por parte del Ministerio de Educación Nacional. El 42,85 % de dichas instituciones pertenecen al sector público, 69 son universidades, 19 instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y 3 instituciones tecnológicas.

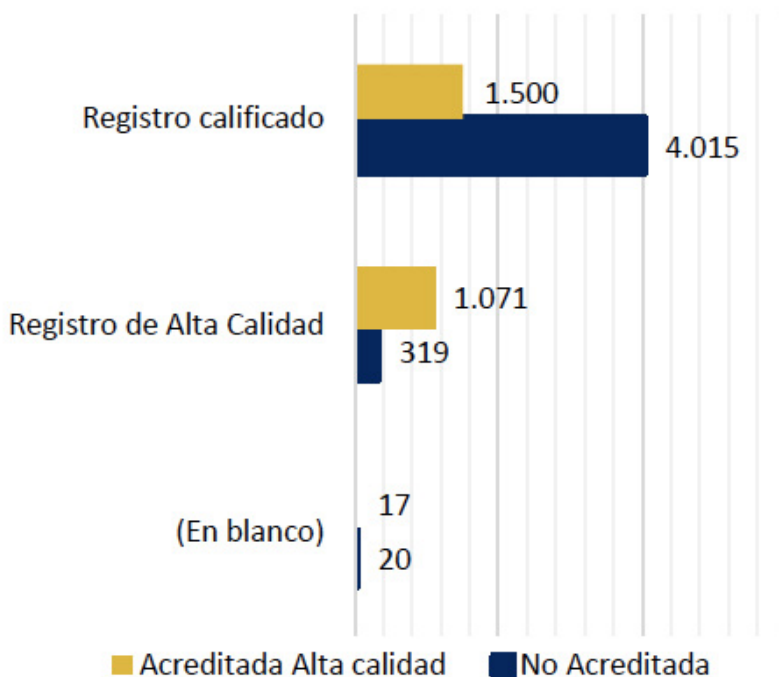
Figura 1. Cantidad de Instituciones con Acreditación de Alta Calidad entre 2010 y 2019



Fuente: ASCOLFA (2020).

Por otro lado, según el mismo estudio de ASCOLFA, en términos de programas académicos, 1.500 pertenecen a instituciones de educación superior acreditadas por alta calidad y de ellos, 1.071 cuentan con acreditación por alta calidad, evidenciando muchos retos en el sistema de educativo nacional, asociados a la acreditación de los programas.

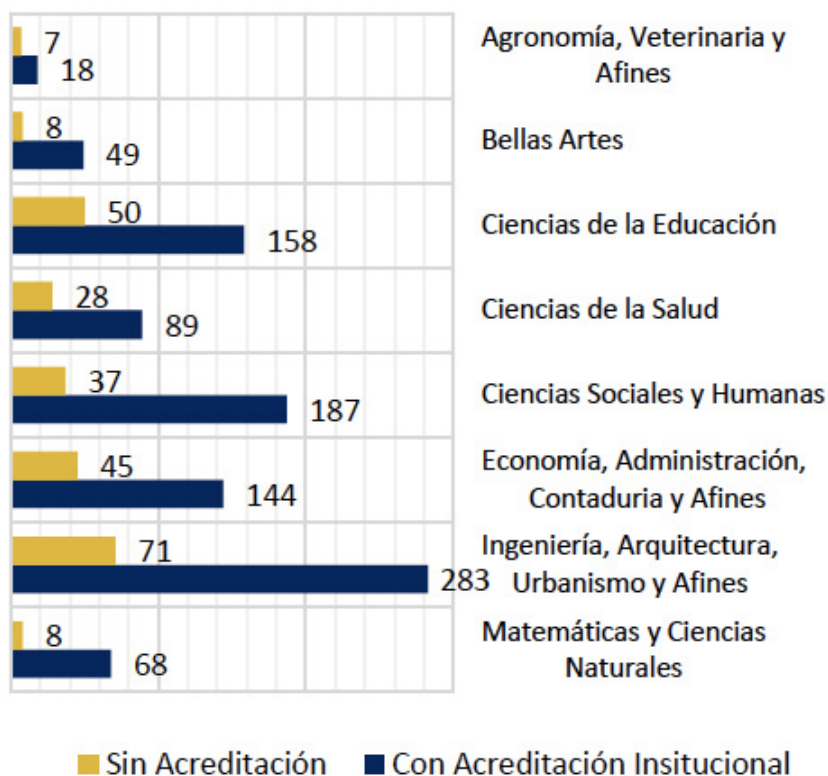
Figura 2. Cantidad de programas universitarios en IES según el tipo de Acreditación Institucional en Colombia 2020



Fuente: ASCOLFA (2020).

Para el año 2023, la cifra total de programas activos acreditados por alta calidad es de 2043, representando un aumento significativo en los últimos años en términos de reconocimientos públicos por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Figura 3. Cantidad de programas universitarios con acreditación de alta calidad por área de conocimiento según el tipo de acreditación de la institucional en Colombia



Fuente: ASCOLFA (2020).

El área de conocimiento que presenta el mayor número de programas acreditados pertenecientes a instituciones acreditadas se ubica en el área de las ingenierías, arquitectura, urbanismo y afines, seguido de las ciencias sociales y humanas y las ciencias de la educación, en menor proporción están los programas del campo de formación de agronomía, veterinaria y afines.

A la fecha del primer semestre del año 2019, se habían renovado 24 acreditaciones institucionales por alta calidad en Colombia, las cuales se convirtieron en la unidad de análisis de la investigación.

Tabla 2. Instituciones de educación superior con renovación de acreditación por alta calidad

No.	Universidad	No.	Universidad
1	Escuela Naval de Suboficiales ARC de Barranquilla	13	Pontificia Universidad Javeriana
2	Universidad Tecnológica de Pereira	14	Universidad del Norte
3	Universidad Tecnológica de Bolívar	15	Universidad EAFIT
4	Escuela de Ingeniería de Antioquia	16	Universidad de Antioquia
5	Universidad de Medellín	17	Universidad Externado de Colombia
6	Universidad Industrial de Santander	18	Universidad de los Andes
7	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	19	Universidad Nacional de Colombia
8	Universidad Pontificia Bolivariana	20	Universidad ICESI
9	Universidad Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario	21	Universidad Santo Tomás
10	Universidad de Caldas	22	Universidad del Valle
11	Universidad de la Sabana	23	Universidad de Cartagena
12	Universidad de la Salle	24	Universidad EAN

Fuente: CNA.

Concretando el problema de investigación

A partir de las argumentaciones anteriores, se evidencia que en Colombia existe un Sistema nacional de acreditación que ha sufrido diversas modificaciones en sus normativas. En este sistema, los procesos de renovación de la acreditación han sido desarrollados dando cumplimiento a lo establecido en los lineamientos, desde una óptica explicativa de la realidad, donde se privilegian los indicadores descriptivos para representar los desarrollos institucionales, desconociendo la complejidad propia de una institución de educación superior (Murcia y Gamboa, 2014).

El SNA permite que las instituciones educativas de orden superior se sometan a la acreditación de manera voluntaria, cuando a partir de procesos de autoevaluación, consideran que su servicio educativo es de alta calidad.

La obtención de la acreditación en un primer momento implica que se deba desarrollar un conjunto de esfuerzos adicionales para garantizar el mejoramiento y aseguramiento de la calidad en perspectiva de una nueva autoevaluación y evaluación externa por parte del CNA, donde se decide si la institución ha logrado cumplir las recomendaciones emitidas en la primera acreditación y ha demostrado avances significativos si se comparan con el primer proceso (Sánchez *et al.*, 2018b).

Los procesos tanto de acreditación como de renovación se han desarrollado tradicionalmente desde unas racionalidades explicativas a través de la implementación de prácticas procedimentales que se limitan a hacer lecturas de la realidad desde los números.

En este sentido, si se entiende que el SNA, en un nivel macro llamado institucional, es un campo organizacional, es decir, un conjunto de organizaciones que le dan vida a un área específica (DiMaggio y Powell, 1983), conformado por el CESU, el CNA, las instituciones que optan por la Acreditación, los pares académicos y las comunidades académicas y científicas, también se puede entender que las instituciones de educación superior que han renovado la acreditación

por alta calidad, en un nivel meso llamado organizacional, son en su conjunto una población organizacional, es decir, que poseen características similares (Scott, 1992); entonces es inevitable que se desarrollen procesos de regulación desde lógicas institucionales que generan tanto identidades organizaciones como individuales y dinámicas de homologación desde marcos coercitivos, miméticos y normativos, ya que estos comportamientos le permite a las organizaciones, ser legítimas y sobrevivir en el campo (Greenwood *et al.*, 2017; Powell y DiMaggio, 1991).

Así mismo, en un micro nivel llamado individual, cada institución de educación superior que ha renovado la acreditación por alta calidad es una estructura organizacional, entonces se incorporan los mitos racionalizados desde los ambientes para lograr legitimidad (Meyer y Rowan, 1977). Ramos (2016) explica estos comportamientos de la siguiente manera:

Esa conjunción deviene en que las organizaciones para legitimarse incorporan mitos racionalizados de sus ambientes. Los actores del campo generan influencias isomorfas en los participantes, donde el conjunto es regido institucionalmente. Las lógicas institucionales, al atravesar los niveles organizacional e institucional, se incrustan de prácticas materiales y elementos culturales, llevando consigo suposiciones sobre las identidades, tanto organizacionales como individuales (p. 21).

En este sentido, el problema central del cual se ocupó esta investigación se sintetizó en el siguiente argumento central:

Los procesos de renovación de la acreditación de alta calidad de las instituciones de educación superior en Colombia han estado fundamentados en lógicas instrumentales del SNA para la gestión y el aseguramiento de la calidad y en procesos de homologación de prácticas de autoevaluación que buscan la legitimidad de las instituciones a través del reconocimiento público de la alta calidad.

Argumentaciones teóricas y estado del arte para la comprensión de los procesos de renovación de la acreditación institucional

El presente apartado hace una exploración de un estado del arte y las principales categorías teóricas de la investigación, iniciando con una lectura bibliométrica donde se encuentra que los procesos de acreditación de alta calidad han sido abordados en diversos contextos desde la perspectiva de los impactos que se generan en áreas del desarrollo universitario; sin embargo, los procesos de renovación de esas acreditaciones cuentan con pocas indagaciones desde las comunidades académicas. Adicionalmente, estas dinámicas, tanto de acreditación como de renovación de la acreditación, poco se han abordado desde la perspectiva de teorías emergentes de carácter comprensivo como los Estudios organizaciones y el Nuevo institucionalismo sociológico; por otro lado, se amplía el capítulo argumentando las definiciones de cada categoría que se tuvo como foco de análisis del objeto de estudio.

Una lectura bibliométrica del estado del arte sobre acreditación institucional

Norton (2000) definió la bibliometría como la medida de textos e información. Según Angulo *et al.* (2018), la bibliometría «ayuda a explorar, organizar y analizar grandes cantidades de datos que pueden ayudar a los investigadores en el proceso de toma de decisiones» (p. 7). En este sentido, se utiliza para rastrear la producción científica que se ha generado sobre el objeto de la investigación, para identificar los vacíos teóricos existentes y para fundamentar las categorías.

Para la búsqueda de información se definió la base de datos Scopus, puesto que agrupa la mayor cantidad de revistas científicas evaluadas por pares académicos.

Primera parte del análisis bibliométrico

Al introducir la siguiente combinación de palabras clave TITLE (“accreditation” AND (“universit*” OR “higher education” OR “tertiary education” OR “post-secondary”)) se ha logrado un resultado de 422 documentos publicados. Se definió realizar la búsqueda en los títulos para una mayor precisión en la delimitación de los estudios. Luego se limitó la búsqueda a los últimos cinco (5) años, generando una nueva muestra de 150 textos.

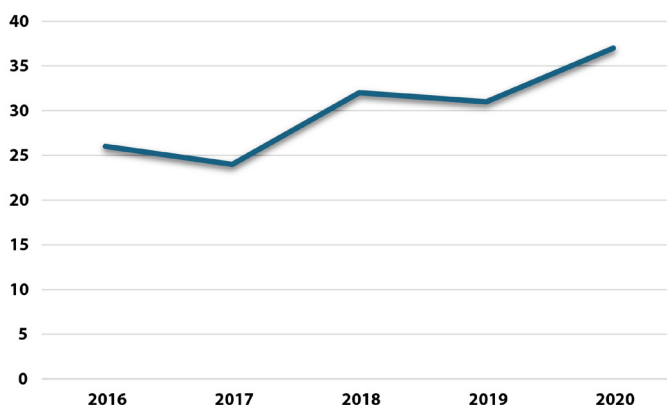
Tabla 3. Identificación de artículos

Etapa	Número de publicaciones
Búsqueda inicial	422
Período de publicación	150

Fuente: elaboración propia con datos de Scopus.

Para el período de publicaciones 2016-2020, se evidencia que el mayor número de materiales se generó durante el 2020, con un tope de 37 documentos.

Figura 4. Años de publicación de los documentos

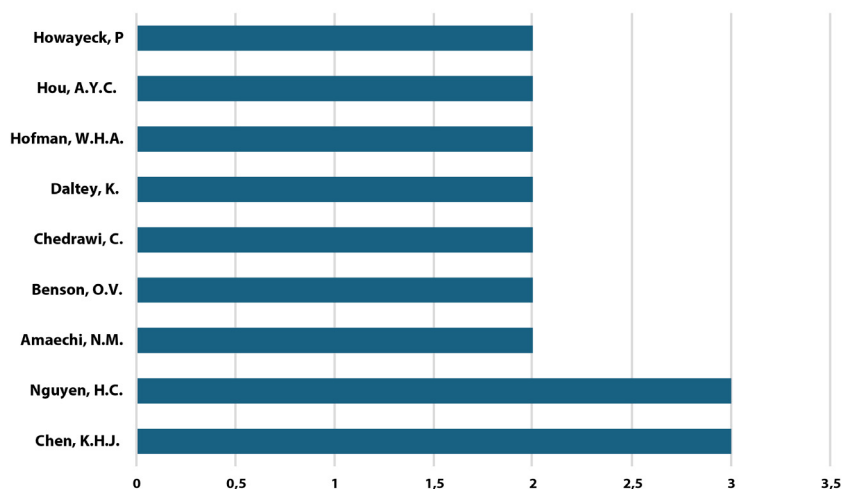


Fuente: Scopus.

En el año 2019 se publicaron 31 textos sobre el tema. Eso demuestra que en los años 2018 y 2019 se incrementó la producción si se compara con los años 2017 y 2016, donde se generaron 24 y 25 productos, respectivamente. Esta misma tendencia se mantiene para el 2020.

Así mismo, se presenta el listado de autores con mayores publicaciones sobre el tema en el período de estudio.

Figura 5. Listado de autores



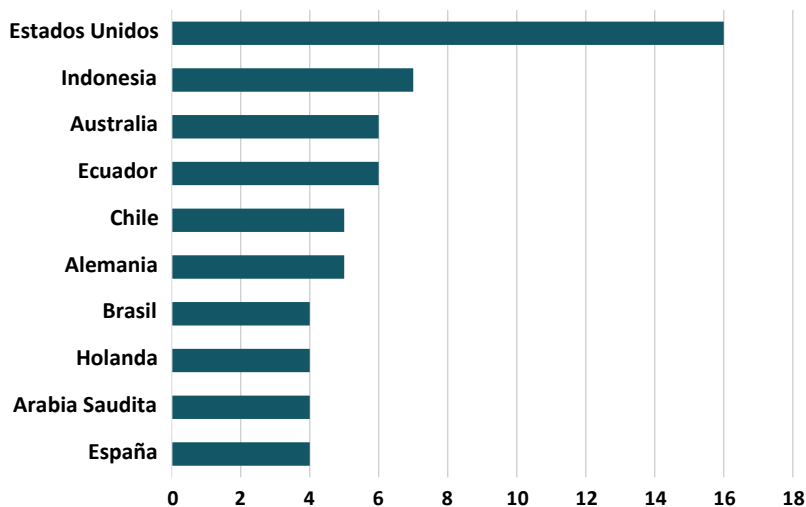
Fuente: Scopus.

De acuerdo con la Figura 5, Chen, K.H.J. es investigador de la National Taipei University of Education Taipei, Taiwan; Nguyen, H.C. de la Vietnam National University Hanoi, Hanoi, Vietnam; Amaechi, N.M. de la Federal University of Technology, Owerri, Owerri, Nigeria; Benson, O.V. del Federal Polytechnic, ICT / E-Library, Bauchi, Nigeria; Chedrawi, C. de la Saint Joseph University, Beirut, Lebanon; Dattey, K., de la National Accreditation Board, Accra, Ghana; Grochau, I.H. de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto

Alegre, Brazil; Hofman, W.H.A. de la University of Groningen, Groningen, Netherlands. Hou, A.Y.C. de la National Chengchi University, Taipei, Taiwan; y Howayeck, P., de la Saint Joseph University, Beirut, Lebanon. En el listado de autores con más publicaciones no aparecen investigadores colombianos ni latinoamericanos.

Por otro lado, se exploran los países en donde más se ha investigado y publicado sobre procesos de acreditación en instituciones de educación superior, encontrando que Estados Unidos lidera el listado con 16 documentos en los últimos cinco años; seguido de Indonesia con 8, Australia y Ecuador con 6, Chile y Alemania con 5, Brasil, Holanda, Arabia Saudita y España con 4. Colombia aparece en el puesto 23 del listado con 2 publicaciones.

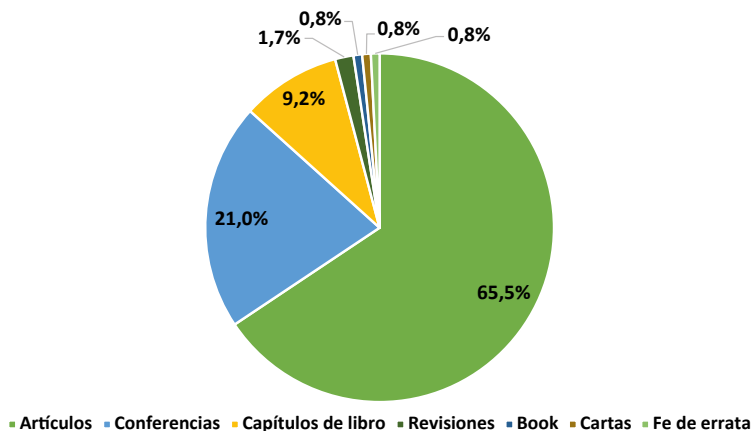
Figura 6. Países con más publicaciones



Fuente: Scopus.

La mayoría de las publicaciones corresponde a artículos de investigación, representados en 78 documentos. Luego siguen los papeles de conferencias con 25 y los capítulos de libro con 11. También se incluyen revisiones, libros, erratas y cartas a los editores.

Figura 7. Tipos de publicaciones



Fuente: Scopus.

Las áreas en las que se han publicado los documentos se muestran en la Tabla 4:

Tabla 4. Áreas temáticas

Área temática	Número de documentos
Ciencias Sociales	82
Ciencias de la computación	19
Negocios, gestión y contabilidad	17
Ingeniería	15
Artes y humanidades	11
Ciencias de decisión	6
Economía, econometría y finanzas	5
Matemáticas	4
Medicamento	4
Física y astronomía	4

Fuente: Scopus.

Se demuestra que la mayor cantidad de publicaciones están concentradas en el campo de las Ciencias sociales. Sin embargo, también es claro que el tema ha sido abordado desde otras ramas de conocimiento.

Aunque el número de publicaciones sumadas en la tabla anterior supera el número de la muestra; esto se explica porque un texto puede estar asociado a más de un campo de conocimiento declarado en la base de datos.

En cuanto a los títulos de las fuentes donde se han publicado los documentos, la revista *Quality In Higher Education* es la que más publica artículos sobre el tema. La relación se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5. Fuentes con más publicaciones

Tipo de fuente	Número de documentos
Quality In Higher Education	8
Accreditation On the Edge Challenging Quality Assurance in Higher Education	3
European Journal of Higher Education	3
Formación Universitaria	3
Higher Education	3
Higher Education Policy	3
Library Philosophy And Practice	3
2016 15th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training Ithet 2016	2
Accreditation And Quality Assurance	2

Tipo de fuente	Número de documentos
Assessment And Evaluation in Higher Education	2
Espacios	2
International Multidisciplinary Scientific Geoconference Surveying Geology and Mining Ecology Management Sgem	2
Journal Of Physics Conference Series	2
Library And Information Science	2
Opción	2
Proceedings Of 2017 IEEE International Conference on Teaching Assessment and Learning for Engineering Tale 2017	2
Quality Assurance In Education	2
Revista Cubana De Educacion Medica Superior	2

Fuente: Scopus.

En el listado no aparecen revistas colombianas donde se hayan publicado temas relacionados con la acreditación por alta calidad de las instituciones de educación superior y que estén indexadas en Scopus.

Finalmente, de los 150 documentos, 124 están publicados en idioma inglés, 24 en español, 2 en japonés, 2 en portugués, 1 en chino, 1 en persa y 1 en croata.

Para el análisis de contenido de los textos, se tuvo en cuenta la propuesta de Fumasoli y Stensaker (2013), quienes exponen que se deben revisar los documentos que han logrado un mayor número de citas, ya que son los que cuentan con mayor posicionamiento en el respectivo campo de estudio.

Tabla 6. Descripción de artículos de mayor impacto

Citas	Título	Autores	Descripción
11	The impact of programme accreditation on Portuguese higher education provision	(Sin <i>et al.</i> , 2017)	Los autores hacen una lectura del sistema de la acreditación en programas portugueses, encontrando que se presenta deficiencias claves para las renovaciones de la acreditación debido a factores como: falta de cumplimiento de los programas con los requisitos legales con respecto a las calificaciones del personal docente y el empleo a tiempo completo, la identidad borrosa de los programas, la diferenciación entre los sectores universitarios y politécnicos, o las inconsistencias curriculares.
11	'But I've been teaching for 20 years...': encouraging teaching accreditation for experienced staff working in higher education	(Spowart <i>et al.</i> , 2016)	Se desarrolló un estudio con 19 académicos del Reino Unido que reflexionaron sobre los impactos de la acreditación de las universidades en sus estilos de enseñanza y aprendizaje. Los participantes reconocen el liderazgo institucional como un factor clave para impulsar la agenda de acreditación, ya que prioriza las estructuras institucionales y los resultados, como el reclutamiento de estudiantes, la seguridad laboral y la participación.

La renovación de la acreditación de alta calidad en instituciones de educación superior: mitos, lógicas e isomorfismos

Citas	Título	Autores	Descripción
8	An integrated model for ICT Governance and Management applied to the Council for Evaluation, Accreditation and Quality Assurance of Higher Education Institutions in Ecuador (CEAACES)	(Montenegro y Flores, 2016)	Se propone un modelo de gobernanza y planeación estratégica, apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación, que aporte a los procesos de mejora continua de la educación superior pública en Ecuador, evaluados por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Garantía de Calidad de las Instituciones de Educación Superior (CEAACES).
7	Relevance of institutional administration in the accreditation processes of universities in Chile	(Bernasconi y Rodríguez-Ponce, 2018)	El estudio compara la calidad de las universidades, medida desde los procesos de acreditación con variables de la administración institucional, encontrando que los criterios que rigen la evaluación de la administración institucional tienen una relación baja y errática con el nivel de acreditación alcanzado por las instituciones.

La renovación de la acreditación de alta calidad en instituciones de educación superior: mitos, lógicas e isomorfismos

Citas	Título	Autores	Descripción
7	The contribution of professional accreditation to quality assurance in higher education	(De Paor, 2016)	Se examina como la acreditación de los programas pueden aportar a la acreditación de las instituciones de educación superior desde una lectura de los informes de autoevaluación en Irlanda, encontrando que la acreditación profesional puede contribuir eficazmente como un mecanismo para garantizar la calidad, incluida la mejora, en la institución.
6	Impact evaluation of programme accreditation at Autonomous University of Barcelona (Spain)	(Leiber <i>et al.</i> , 2018)	Se evalúa el impacto de un programa de acreditación, donde exhibe una marcada estabilidad de las actitudes hacia el aseguramiento de la calidad de los diferentes interesados y muestra que la mayoría de los docentes no perciben los efectos del aseguramiento de la calidad en el aprendizaje y la enseñanza, sin embargo, resaltan el liderazgo universitario como garantía de a calidad.
6	Exploring impact of accreditation on higher education in developing countries: a Vietnamese view	(Nguyen y Ta, 2018)	Se acude a las opiniones de diversos actores universitarios para evaluar el impacto de la acreditación en la educación superior, encontrando que esta influye en las diversas dinámicas de gestión de la universidad, incluidos los programas, las actividades docentes, los profesores, el personal de apoyo, los alumnos y las instalaciones, contribuyendo así a mejorar la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la gestión de la universidad.

La renovación de la acreditación de alta calidad en instituciones de educación superior: mitos, lógicas e isomorfismos

Citas	Título	Autores	Descripción
6	Accreditation of Viet Nam's higher education: Achievements and challenges after a dozen years of development	(Nguyen <i>et al.</i> , 2017)	El estudio explora los logros y retos del sistema de acreditación en Vietnam, resaltando, entre los principales logros el desarrollo del marco de acreditación; establecimiento de agencias de acreditación; realización de informes de autoevaluación de universidades; implementación del ejercicio de evaluación externa en algunas instituciones, algunas de las cuales recibieron certificados de acreditación. Así mismo, hay retos en temas como la independencia de las agencias de acreditación, los recursos humanos, los estándares y criterios de acreditación, la conciencia de las instituciones sobre la acreditación y el ritmo de implementación de la acreditación.
6	New wave of accreditation in indian higher education: Comparison of accreditation bodies for management programmes	(Bagga <i>et al.</i> , 2016)	En el estudio se plantea que la acreditación ayuda a los institutos educativos a lograr un aumento de la calidad académica mediante la evaluación comparativa, y también permite que los estudiantes y otras partes interesadas estén informados sobre las opciones con respecto a las instituciones.

Citas	Título	Autores	Descripción
6	Seven keys for implementing the self-evaluation, periodic evaluation and accreditation (AVA) method, to improve quality and student satisfaction in the Italian higher education system	(Murmura <i>et al.</i> , 2016)	Los autores proponen un marco teórico que podría facilitar la aplicación del método de autoevaluación, evaluación periódica y acreditación de las universidades italianas, centrado en aspectos como la satisfacción de las necesidades y expectativas de los estudiantes, los procesos de resolución de problemas basados en hechos, los sistemas de retroalimentación y los métodos estadísticos y la mejora de los procesos y sistemas mediante la colaboración y la participación.

Fuente: elaboración propia.

Otros estudios que se resaltan en el campo de las investigaciones sobre acreditación de instituciones de educación superior son los siguientes:

Tabla 7. Otros estudios importantes

Título	Autores	Citas
The training and accreditation of teachers for English medium instruction: an overview of practice in European universities	(O'Dowd, 2018)	5
Review on the effect of student learning outcome and teaching technology in Omani's higher education institution's academic accreditation process	(Tawafak <i>et al.</i> , 2018)	5

La renovación de la acreditación de alta calidad en instituciones
de educación superior: mitos, lógicas e isomorfismos

Título	Autores	Citas
Improvement of relative accreditation methods based on data mining and artificial intelligence for higher education	(Tastimur <i>et al.</i> , 2016)	5
Adopting self-accreditation in response to the diversity of higher education: quality assurance in Taiwan and its impact on institutions	(Chen y Hou, 2016)	5
Impact evaluation of institutional evaluation and programme accreditation at Technical University of Civil Engineering Bucharest (Romania)	(Bejan <i>et al.</i> , 2018)	4
Impact evaluation of EUR-ACE programme accreditation at Jyväskylä University of Applied Sciences (Finland)	(Jurvelin <i>et al.</i> , 2018)	4
Engineering accomplishment cultivation for engineering education accreditation oriented higher education reform: An empirical research in NJUPT	(Shen <i>et al.</i> , 2017)	4
CSR and legitimacy in higher education accreditation programs, an isomorphic approach of Lebanese business schools	(Chedrawi <i>et al.</i> , 2019)	3
Legitimization as a rhetorical process in a regulatory agency: An examination of rhetoric from the US Council for Higher Education Accreditation	(Berry, 2017)	3
A decision support system approach for accreditation & quality assurance council at higher education institutions in Yemen	(Saeed y Dixit, 2016)	3

Fuente: elaboración propia.

Los estudios más significativos analizados priorizan las lecturas sobre la acreditación desde los aportes al aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior. Así mismo, exploran la importancia del liderazgo en la consolidación de ambientes de calidad. Por otro lado, revisan los impactos de la acreditación de programas sobre la calidad de las instituciones y resaltan la participación de los actores sociales en los procesos de autoevaluación.

En un análisis de redes realizado con el apoyo de la herramienta VOSviewer, se hallaron seis (6) clústeres temáticos que agrupan conjuntos de palabras claves de la producción científica generada. En la siguiente tabla se muestra la relación de palabras claves por cada clúster.

Tabla 8. Clústeres temáticos

Cluster	Item
1	Accreditation process
	Artificial intelligence
	Education
	Education computing
	Engineering education
	Higher education institution
	Professional aspects
	Societies and institutions
	Students
	Teaching
	University accreditation

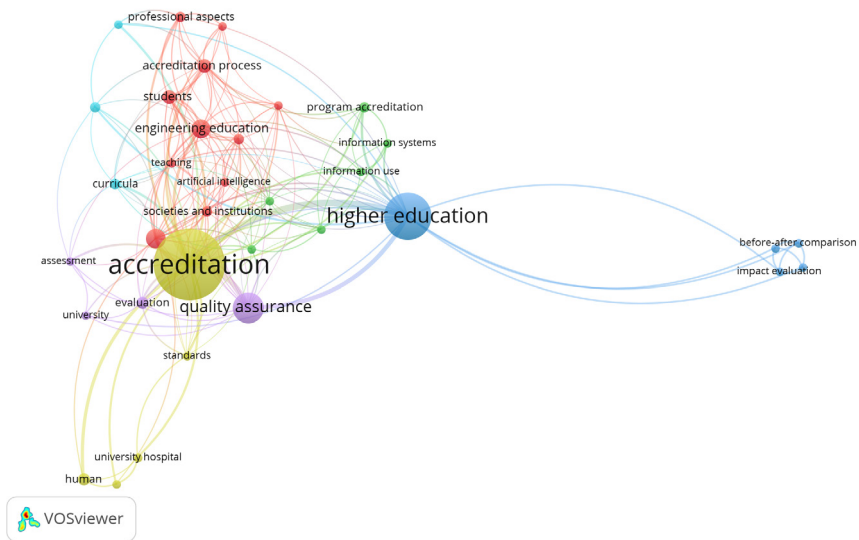
La renovación de la acreditación de alta calidad en instituciones de educación superior: mitos, lógicas e isomorfismos

Cluster	Item
2	Continuous improvement
	Higher education institution
	Information and communication
	Information systems
	Information use
	Program accreditation
3	Before-after comparison
	External quality assurance
	Higher education
	Impact evaluation
	Program accreditation
4	Accreditation
	Article
	Human
	Standards
	University hospital
5	Assessment
	Evaluation
	Quality assurance
	University
6	Curricula
	International accreditation
	University education

Fuente: elaboración propia con los datos de VOSviewer.

La producción sobre acreditación institucional en las instituciones de educación superior se ha centrado en seis (6) campos. El primero está relacionado con la inclusión de las tecnologías y la inteligencia artificial para el fortalecimiento de la calidad y el mejoramiento de los impactos de la acreditación en la sociedad. El segundo relaciona las tecnologías de la información y la comunicación con la acreditación y el aseguramiento de la calidad, así como las evaluaciones de impacto de los procesos de acreditación. El tercero evalúa los impactos de las evaluaciones externas y la acreditación de programas en la calidad de las instituciones de educación superior. El cuarto explora los procesos de acreditación en hospitales universitarios y su influencia en el componente humano. El quinto incluye los efectos de la evaluación y el aseguramiento de la calidad en las universidades y el sexto revisa los impactos de las acreditaciones internacionales en los currículos universitarios. Las relaciones de palabras clave en cada clúster se muestran en la Figura 8.

Figura 8. Clústeres de palabras clave en la producción científica



Fuente: VOSviewer.

Segunda parte del análisis bibliométrico

Con la intención de realizar un acercamiento a las investigaciones sobre los procesos de acreditación por alta calidad de las instituciones de educación superior, teniendo como referentes teóricos los Estudios organizacionales, se utilizó la combinación (TITLE (accreditation) AND TITLE-ABS-KEY (“Organizational studies”) AND TITLE-ABS-KEY (“universit*” OR “higher education” OR “tertiary education” OR “post-secondary”))).

En los resultados, figura un artículo en prensa para el 2020 en la revista *Quality in Higher Education*. El trabajo fue financiado por la European Commission y desarrollado por investigadores de la University of Aveiro en Portugal y Universiteit Gent en Bélgica.

El trabajo titulado «The use of the European Standards and Guidelines by national accreditation agencies and local review panels» de Manatos y Huisman (2020) acude a la categoría de la «traducción» en los estudios organizacionales para analizar cómo las agencias nacionales de acreditación interpretan las llamadas Normas y Directrices Europeas (ESG) y las ajustan al contexto doméstico en 17 instituciones de educación superior Croacia, Estonia, Finlandia y Portugal. Además, el estudio investiga cómo los paneles de revisión utilizan el vocabulario ESG en sus informes.

La «perspectiva de la traducción» explica como las ideas (normas y políticas de un sistema) no se mantienen fijas o estáticas cuando cambian de un contexto a otro, sino que sufren procesos de interpretación, edición, adaptación y traducción (Stensaker, 2007; Stensaker *et al.*, 2010). En palabras de Johnson y Hagström (2005), es «un proceso de imitación en el que el significado se construye mediante la separación temporal y espacial de las ideas políticas de su contexto anterior y su uso como modelo para estructuras políticas alteradas en un nuevo contexto» (p. 370). Este referente teórico se utiliza para evaluar la implementación de las Normas y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior en los contextos de estudio.

En los resultados, se ilustra cómo los procesos de traducción (copia y modificación) que tienen lugar y revelan que los marcos de garantía de calidad particularmente nacionales a menudo se desvían del ESG. Los paneles de revisión se mantienen bastante cerca de los marcos nacionales.

En un acotamiento de la búsqueda para identificar estudios sobre acreditación de alta calidad en instituciones de educación superior, desde la teoría del Nuevo institucionalismo y nuevo institucionalismo sociológico, se utiliza la combinación: (TITLE (accreditation) AND TITLE-ABS-KEY ((«New Sociological Institutionalism» OR «New Institutionalism»)) AND TITLE-ABS-KEY ((«universit*» OR «higher education» OR «tertiary education» OR «post-secondary»))). Con esta combinación se generan dos (2) resultados.

El primer estudio «Do global norms matter? The new logics of engineering accreditation in Canadian universities», publicado por Klassen y Sá (2020) en la revista *Higher Education*, parte de la teoría del Nuevo institucionalismo como predictor de la organización de los sistemas de educación superior en el mundo, aterrizando en las escuelas de ingeniería de Canadá; ya que estas están expuestas a la regulación de normas mundiales como consecuencia de sus acuerdos de movilidad internacional.

En tres estudios de caso, se aborda cómo las lógicas cambiantes de los procesos de acreditación influyen en la organización académica de las escuelas. Desde una lectura de isomorfismos institucionalizados de tipo normativos, se explican cómo las presiones de las lógicas de la acreditación llevan a tomar medidas visibles para demostrar su conformidad con los estándares mundiales, mientras siguen cumpliendo las misiones locales.

En este estudio, se resalta la importancia del Nuevo institucionalismo sociológico para la comprensión de los procesos de homologación de las instituciones de educación superior como consecuencia de la existencia de pilares regulatorios asociados con reglas y leyes explícitas que se monitorean y aplican sanciones; elementos institucionales normativos que enfatizan en una motivación moral

para comportarse adecuadamente en una situación dada, basada en la obligación social y los elementos institucionales cognitivo-culturales que representan concepciones mentales compartidas de la realidad social; las cuales dan forma al significado y la interpretación de los eventos, lo que a su vez afecta las oportunidades percibidas para la acción o la elección.

El segundo estudio, publicado por Baumann y Krücken (2019) en la revista *Higher Education Policy*, se titula «Debated Legitimacy: Accreditation in German Higher Education». Allí los autores debaten sobre la legitimidad de los procedimientos formales de la acreditación en Alemania, teniendo como referente el Nuevo institucionalismo sociológico y el trabajo de Luhmann sobre la legitimidad de los procedimientos. El trabajo se desarrolló con profesores, entendidos como actores claves del sistema.

En términos de resultados, tanto la macro legitimidad externa y la micro legitimidad interna están en debate. En la primera, los docentes plantean críticas sobre los procedimientos burocráticos del sistema, los altos costos y el bajo impacto en la calidad. Así mismo, consideran la acreditación como una rutina incontestada que se somete a diversas reestructuraciones, llevando a las instituciones a una «sociedad de auditoría» y traslapando otros intereses para la educación superior. En la segunda, consideran que los procedimientos para la acreditación apenas se cumplen, lo que no genera identidad en los grupos y reduce los grados de incertidumbre, ya que el 98 % de las solicitudes de acreditación se otorgan.

Tercera parte del análisis bibliométrico

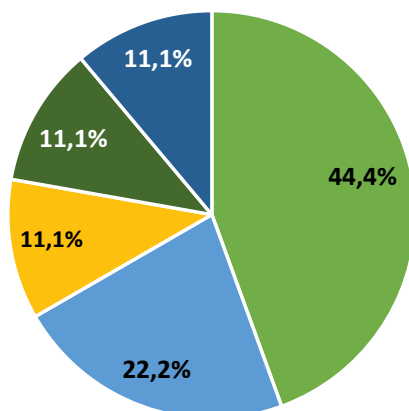
En una tercera búsqueda de información se trabajó con la siguiente combinación de palabras clave: (TITLE-ABS-KEY ((“reaccreditation” OR “renewal off accreditation”)) AND TITLE ((“universit*” OR “higher education” OR “tertiary education” OR “post-secondary”))). Esta combinación explora en los títulos, palabras claves y resúmenes de los materiales publicados, la categoría renovación de la acreditación

y busca en los títulos de tales materiales las categorías de universidad y su plural, educación superior, educación terciaria y post secundaria.

En esta búsqueda se generaron siete resultados: cinco corresponden a artículos y dos a presentaciones en conferencia; todos los textos están publicados en inglés.

Tres documentos fueron publicados en los Estados Unidos, dos en Australia y uno en Canadá. Existen dos documentos que no definen la región de publicación.

Figura 9. Documentos publicados por área



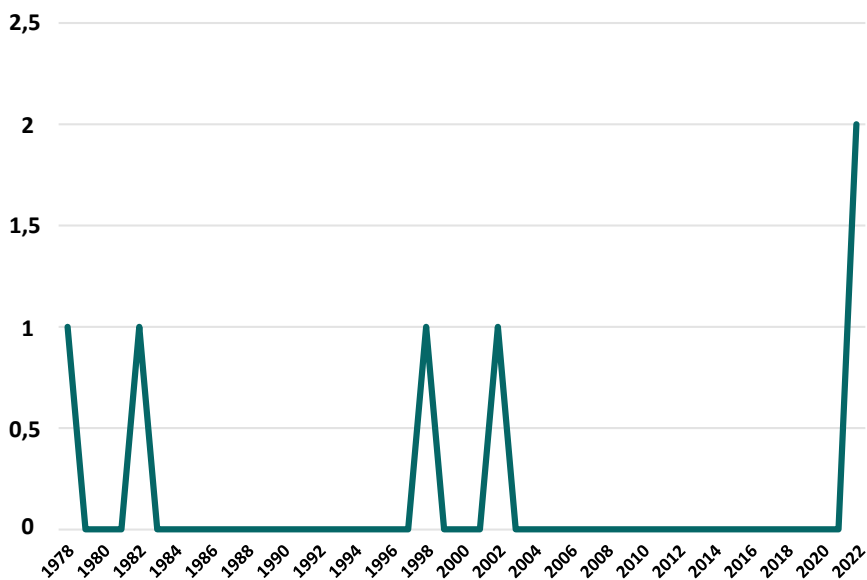
■ Ciencias sociales ■ Ingeniería ■ Energía ■ Ciencias ambientales ■ Psicología

Fuente: Scopus.

El 44,4 % de los documentos publicados están en el área de las ciencias sociales, seguido con un 22,2 % en el área de ingeniería. Lo demás documentos están en las áreas de psicología, energía y ciencias ambientales.

Los años de las publicaciones demuestran que es un tema poco explorado históricamente, aunque en el último año se generaron dos producciones, lo que demuestra un interés reciente sobre el tema si se compara con su tendencia histórica.

Figura 10. Años de publicación de los documentos



Fuente: Scopus.

Los cinco artículos fueron publicados en las revistas *American Psychologist*, *Australian Academic and Research Libraries*, *Journal of Library Administration*, *Perspectives Policy and Practice in Higher Education* y *Sustainability Switzerland*. Uno por cada revista.

Las afiliaciones de los autores de los documentos son: CALGARY, JMC Academy, Charles Darwin University, College of Charleston, San Jose State University, University of Kentucky, Oregon Health & Science University, Macquarie University y Nova Southeastern University.

Al realizar una revisión de los títulos y resúmenes de los documentos encontrados, se evidenció que cuatro textos tocan específicamente los temas de renovación de la acreditación en instituciones de educación superior. A continuación, se presentan estos materiales:

Tabla 9. Descripción de artículos sobre la temática

No	Título	Autores	Descripción
1.	Sustainability literacy in a time of socio-ecological crisis: Using reaccreditation as a leverage point for innovation in higher education	(LeVasseur y Ciarcia, 2019)	Se desarrolló como un estudio de casos sobre la base de la pregunta: ¿cómo puede un instituto de educación superior incorporar estratégicamente una alfabetización de sostenibilidad que se centre en la participación social/ ambiental, de una manera que contribuya a obtener resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes en perspectiva de su proceso de reacreditación? Se concluyó que la reacreditación se convierte en una herramienta para impulsar la sostenibilidad en las organizaciones educativas.
2.	Trends in private higher education in Australia	(Shah <i>et al.</i> , 2019)	Los autores discuten sobre el crecimiento y disminución de las universidades privadas en Australia como consecuencia de diversos factores, entre esos, los procesos de acreditación y renovación de la acreditación, así como mayores regulaciones para fomentar el fortalecimiento de las universidades públicas.

La renovación de la acreditación de alta calidad en instituciones de educación superior: mitos, lógicas e isomorfismos

No	Título	Autores	Descripción
3.	The Incorporating Indigenous Knowledge LibGuide: Charles Darwin University Embedding Australian Aboriginal and Torres Strait Islander Knowledge, Culture and Language	(Ford <i>et al.</i> , 2014)	Como consecuencia de su proceso de renovación de la acreditación por alta calidad, una institución, respondiendo a las necesidades del contexto en Australia, implementó una estrategia que permite el aumento del contenido del conocimiento indígena en la formación docente con un enfoque particular en la construcción de una guía de incorporación del conocimiento indígena con el personal de la biblioteca, académicos y estudiantes indígenas.
4.	Reaccreditation at nova southeastern university: How reaccreditation can create opportunities for improving library services to distance students	(Tunon y Pival, 2001)	Explica cómo un proceso de renovación de la acreditación se utilizó para aumentar tanto la cooperación como la financiación de la administración para la entrega de documentos, recursos en línea, instrucción bibliográfica y recursos de la biblioteca local, pensando en fortalecer las actividades académicas de sus estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Cuarta parte del análisis bibliométrico

Para explorar las investigaciones en el contexto internacional que se han enfocado específicamente en procesos de acreditación o renovación, se incluyen en la combinación de búsqueda algunas entidades y organismos encargados de los procesos de acreditación en el contexto internacional: (TITLE ((“accreditation” OR “reaccreditation” OR “renewal of accreditation”)) AND TITLE ((“universit*” OR “higher education” OR “tertiary education” OR “post-secondary”)) AND TITLE-ABS-KEY ((coneau OR teqsa OR ouqca OR cna OR copaes OR kuai OR aneca OR agc OR chea))). A partir de este ejercicio se generan 5 resultados.

A continuación, se enlistan los artículos encontrados en la nueva búsqueda:

- Legitimization as a rhetorical process in a regulatory agency: An examination of rhetoric from the US Council for Higher Education Accreditation (Berry, 2017).
- A novel self-assessment methodology for accreditation of undergraduate programs (Cano *et al.*, 2017).
- University Accreditation System in Chile: What have we Come? (Cancino y Schmal, 2014).
- The national accreditation system of university professors through The ACADEMIA Program: Evolution and changes (Ortiz y Mora, 2013).
- Accreditation and recognition of qualifications in higher education: The United States (Eaton, 2004)

Estos estudios hacen evaluaciones de los procesos y organismos de acreditación en los países, especialmente, en el contexto latinoamericano.

Quinta parte del análisis bibliométrico

Al introducir una nueva búsqueda las categorías de «estudios organizacionales», «nuevo institucionalismo sociológico» y «nuevo institucionalismo» reflejadas en la combinación: (TITLE-ABS-KEY ((«reaccreditation» OR «renewal of accreditation»)) AND TITLE-ABS-KEY ((«Organizational studies» OR «New Sociological Institutionalism» OR «New Institutionalism»)) AND TITLE-ABS-KEY ((«universit*» OR «higher education» OR «tertiary education» OR «post-secondary»))), la base de datos no generó ningún resultado, evidenciando la novedad académica de la investigación.

Síntesis del análisis bibliométrico

El campo de estudio de la acreditación por alta calidad de las instituciones de educación superior ha sido explorado ampliamente en el contexto mundial. Los estudios han estado enfocados en lecturas de impacto de la acreditación en el aseguramiento de la calidad, los aportes de la acreditación de programas a las instituciones, la importancia de los estilos de dirección y el cumplimiento de normas. En este contexto de la primera acreditación, se han desarrollado estudios que abordan el objeto desde los Estudios organizacionales y el Nuevo institucionalismo sociológico, priorizando los procesos de homologación que se generan como consecuencia de las presiones externas en perspectiva de alcanzar la legitimidad en un campo organizacional específico.

Por otro lado, cuando se aborda el campo de la renovación de la acreditación por alta calidad de las instituciones de educación superior, el cual se constituye en el interés de esta investigación, los estudios son más limitados; poca atención se ha centrado en las dinámicas de aseguramiento de la calidad de las instituciones; es decir, en hacer lecturas que evalúen los procesos de reacreditación, la forma como se desarrollan, sus resultados, impactos, restricciones, posibilidades, retos y escenarios de desarrollo.

Este segundo campo explorado en el análisis bibliométrico no ha sido abordado desde los referentes teóricos de los Estudios organizacionales y el Nuevo institucionalismo sociológico; lo que pone en evidencia la novedad académica y social de la investigación, al tomar los argumentos de estas teorías para comprender los procesos en Colombia y generar escenarios de desarrollo.

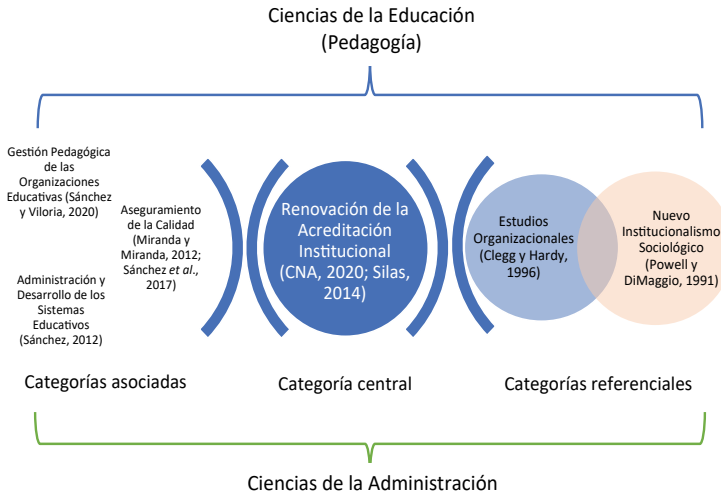
Coordenadas teóricas de la investigación

En esta investigación la teoría no se entiende solamente como un elemento de partida, sino también como un punto de llegada, considerando la naturaleza teórico-social de la misma. En este sentido, las anotaciones conceptuales que se realizan en este apartado corresponden a valoraciones que aportan a una mejor comprensión del objeto de estudio y su delimitación.

En coherencia con lo anterior, se parte de un sistema categorial que incluye una categoría axial, tres categorías referenciales y una categoría asociada que se asume en proceso de resignificación y, por lo tanto, en transformación académica permanente:

- Renovación de la acreditación institucional de alta calidad (categoría axial)
- Aseguramiento de la calidad (categoría referencial)
- Nuevo institucionalismo sociológico (categoría referencial)
- Estudios organizacionales (categoría referencial)
- Administración y desarrollo de los sistemas educativos / gestión pedagógica de las organizaciones educativas (categoría asociada)

Figura 11. Coordenadas teóricas de la investigación



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan algunas argumentaciones iniciales para cada una de las categorías.

Renovación de la acreditación institucional de alta calidad

En Colombia, el SNA corresponde al conjunto de estrategias que se han creado desde el Estado para garantizar que las instituciones de educación superior cumplan con sus funciones misionales y los procesos formativos sean pertinentes con los contextos sociales donde se desarrollan.

En el marco de este Sistema, la acreditación se entiende como «un testimonio que da el Estado sobre la calidad de un programa o institución con base en un proceso previo de evaluación en el cual intervienen la institución, las comunidades académicas y el CNA» (CNA, 2014); se convirtió en un elemento de aprobación de unas condiciones de calidad que soportan los procesos de gestión integral de las universidades que se validan desde unas evaluaciones internas

y una verificación externa coordinada por un organismo especializado en el tema. Para Silas (2014) la acreditación corresponde a la capacidad técnica que tiene una universidad y le permite que sus procesos se desarrollen de acuerdo con lo planificado. Por su parte, Cobas Vilches *et al.* (2017) expresan que la acreditación se ha convertido en una herramienta positiva para la gestión universitaria. La acreditación se convierte entonces en un criterio de validación de la calidad universitaria y así mismo, en una plataforma para la intervención y el mejoramiento de los procesos de direccionamiento de las universidades.

Para el CNA, la acreditación institucional realiza una evaluación integral de las capacidades y desarrollos de las universidades en unos factores o condiciones de calidad que recogen todas las dinámicas universitarias:

La acreditación institucional permite reconocer y diferenciar el carácter de las instituciones como un todo, así como valorar el cumplimiento de su misión y su impacto social. Esta acreditación complementa y asume como requisito previo la acreditación de programas. Además, la acreditación institucional ofrece la posibilidad de valorar la capacidad de las instituciones de desplegar recursos físicos y humanos para el cumplimiento social de su misión, de manera eficiente y responsable. Igualmente, permite ejercer de manera diferenciada la función de inspección y vigilancia del Estado sobre la Educación Superior que hoy se aplica indiscriminadamente y con altos costos burocráticos a todas las instituciones, independientemente del reconocimiento de su calidad. En este sentido, la acreditación institucional hará posible distinguir diversos niveles de ejercicio responsable de la autonomía universitaria (CNA, 2014, s.p.).

Aunque no es un requisito obligatorio para las universidades en Colombia, la acreditación si corresponde a un certificado de compromiso con la calidad de los procesos al interior de las universidades

y valida la pertinencia de los procesos académicos enfocados en el cumplimiento de los aspectos misionales.

La renovación de la acreditación institucional no es otra cosa que un nuevo reconocimiento que otorga el Estado a las instituciones de educación superior que se someten a un nuevo proceso tanto de autoevaluación como de evaluación externa para demostrar la prestación del servicio educativo con altos niveles de calidad; lo que le permite mantener y potenciar los logros institucionales del proceso anterior de acreditación y mostrar evidencias del cumplimiento de las recomendaciones de mejoramiento que le fueron planteadas.

En la revisión de algunos estudios sobre acreditación institucional en el contexto latinoamericano, se encuentra que en las universidades chilenas se presentan tensiones entre las debilidades que reconocen las instituciones a partir de sus procesos de autoevaluación y las debilidades que perciben los evaluadores externos. Por lo general, los pares académicos encuentran mayores elementos a intervenir que los reconocidos por las instituciones en sus informes de autoevaluación (Ríos y Stefoni, 2016). Por su parte, García *et al.* (2015) sostienen que en Cuba la acreditación institucional se desarrolla como un proceso de evaluación sobre los siguientes objetivos: detectar fortalezas, debilidades y posibilidades de mejora, diseñar planes de actuación para mejorar la calidad, proporcionar información a la sociedad sobre la calidad de los programas e instituciones de educación superior y crear una cultura de calidad en la comunidad universitaria y en su entorno.

Por su parte, Ríos y Stefoni (2016) exponen que la calidad en los procesos de acreditación en las universidades chilenas se entiende como el ajuste a propósitos declarados, ya que debe existir «tanto consistencia interna con la misión/visión y los planes de desarrollo y de mejoramiento institucional, como consistencia externa con las políticas nacionales, requerimientos del medio laboral y social» (p. 181). En esta misma línea, se presenta la concepción de calidad en el sistema de acreditación cubano cuando García *et al.* (2015) la resumen como un cumplimiento de los requisitos establecidos.

En el contexto chileno, Rojas (2018) expone que existen diversos significados y expectativas sobre la pertinencia de los modelos de autoevaluación para consolidar culturas de calidad: «Las diferencias entre los estados estudiados se expresan en diferentes discursos desde las posiciones más favorables a las refractarias hacia el modelo, la pertinencia de las regulaciones, sus bases de legitimidad y las implicaciones para las modificaciones al sistema» (p. 49).

En el estudio desarrollado por González-Gil (2018) se asume la gestión, en perspectiva de los procesos de acreditación institucional, como un modelo que articula las funciones de la universidad con los niveles estructurales de la organización, dependiendo de la misión, respetando la diversidad y garantizando la unidad de la institución. En este estudio se privilegió una metodología participativa y se utilizó la técnica de los grupos de discusión; la información se obtuvo de los directivos, maestros y estudiantes. La información se procesó a través de matrices de análisis. Mientras que en la investigación de García *et al.* (2015) se presenta un encuadre metodológico de rigurosidad estadística, ya que emplea un estudio longitudinal del comportamiento.

En esta investigación, se entiende el proceso de renovación de la acreditación institucional como las diferentes actividades que desarrollan las instituciones de educación superior, en el marco del SNA, para evidenciar la prestación del servicio educativo con altos niveles de calidad, entregando evidencias de la gestión, aseguramiento y mejoramiento de la calidad de acuerdo con las políticas y normas establecidas en el contexto nacional.

Aseguramiento de la calidad

La calidad educativa ha sido determinada como una cuestión de carácter subjetivo que se configura a partir de las expectativas individuales y colectivas de una sociedad (Menin, 2013; Pérez, 2007; Quiroz, 2007), y se convierte en una herramienta formal para valorar los resultados de las estrategias que implementan los órganos

pertinentes en el sistema educativo. Por lo tanto, el establecimiento de una cultura de calidad es una necesidad, puesto que desde allí se garantiza una formación pertinente para los seres humanos y los prepara para enfrentar los escenarios laborales y sociales (Ortiz, 2015).

La implementación de una cultura de mejoramiento continuo se constituye en un elemento vital para el funcionamiento organizacional adecuado y productivo, en términos de resultados evaluables. Al respecto, Álvarez y Topete (2004) expresan su opinión diciendo que «entre las características de las instituciones educativas de calidad se encuentra un ambiente de superación, corresponsabilidad, auto exigencia y de búsqueda de la mejora y superación continuas, por parte de profesores, alumnos, directivos, personal administrativo, padres o tutores y de la propia comunidad» (p. 15).

Por su parte, Lema (2007) expone los criterios que, a su juicio, hacen parte de una organización dotada de altos parámetros de calidad y las finalidades en relación con los compromisos de formación social: «Los contenidos de calidad serían, entonces, aquellos que respondan tanto a las necesidades locales de formación de la población, en todos los niveles y en todas las edades, como a los desarrollos más complejos de la producción intelectual universal» (p. 13).

En este mismo contexto de la calidad, como un constructo que se elabora socialmente en las comunidades y que está determinado por las implicaciones históricas y las necesidades propias del contexto, Miranda y Miranda (2012) expresan que:

La calidad en la educación es una idea que se encuentra histórica y socialmente determinada; esto es, cada época debe responder a una serie de requerimientos particulares y cada sociedad tiene el compromiso de crear una educación que responda a tales requerimientos particulares (p. 44).

De esta manera, al comprender el aseguramiento de la calidad como una construcción social, no sólo debe ser percibido como un producto histórico terminado o definido, antes bien, amerita ser

entendido como una estructura en constante reconfiguración, debido a que está definida principalmente a partir de las interacciones sociales de los actores que integran el sistema, estos a la vez generan prácticas y procesos que definen el entramado de interrelaciones complejas que dan vida y forma al SNA.

Por lo tanto, el SNA debe ser abordado no exclusivamente de manera instrumental, es decir, bajo la consideración de que está conformado por una serie de procedimientos, lineamientos, documentos, emitidos desde el nivel central, lo que se considera como «instituidos» (Sánchez y Paba, 2013, p. 96), sino que también está integrado por imaginarios sociales, conocidos como «instituyentes» (Sánchez y Paba, 2013, p. 96).

Por consiguiente, la educación se convierte en una herramienta para abordar las necesidades específicas de las comunidades y en una posibilidad para transformar las condiciones económicas, sociales y políticas que imperan en un territorio a partir de la interpretación de sus complejidades.

Sobre el mismo enfoque de construcción social e histórica de las variables y dinámicas de las comunidades, Rodríguez (2010) expresa:

Una de las tesis centrales del enfoque histórico-cultural es que la conciencia se forma y se transforma en el curso de actividades humanas. Estas actividades, que se realizan socialmente, se caracterizan por estar mediadas por herramientas y signos que son productos de la cultura y por estar históricamente situadas (p. 2).

Esta mirada permite sustentar las implicaciones de la calidad educativa como un fenómeno que responde a las necesidades sociales de una región y que está determinado por los trayectos históricos que se han recorrido en el seno de las problemáticas y necesidades de un territorio.

Al entenderse la calidad como una configuración de múltiples significaciones y sentidos, debe abordarse desde una mirada de complejización del contexto de las organizaciones educativas. Al respecto, Rodríguez (2010) explica que:

Desde un paradigma de complejidad, la calidad educativa es entendida de forma multidimensional y contextual. Más allá de los índices de matrícula, retención y aprovechamiento académico (estos últimos la mayor parte de las veces determinados a partir de indicadores primordialmente cognitivos), debe entenderse el carácter multideterminado y dinámico de la calidad (p. 18).

Entendiendo que la calidad de una universidad no está determinada solamente por la medición de los resultados formales de un establecimiento, sino que responde a una serie de dimensiones instituyentes de manera informal que afectan y son afectadas por las implicaciones de la gestión educativa.

Evidentemente la calidad educativa es un asunto que se considera complejo. Según Adams (1993) el concepto de calidad cuenta con múltiples definiciones y está asociado a la diversidad y el conflicto, de allí la dificultad de encontrar acuerdos para su valoración y aseguramiento. Rengifo y Díaz (2019) sostienen que no se limita a un incremento de indicadores en las instituciones educativas, ni a su infraestructura o el incremento de la cobertura. Escudero (2019) considera que es un asunto que depende de la evaluación de los profesores; también de la evaluación de los directivos (Cóndor y Bunci, 2019). Errázuriz (2015), Palacios y Zaraza (2013), Sanz (2016) y Quesada (2019) sostienen que la calidad educativa está influenciada por la estética e infraestructura de las instituciones educativas, ya que esta define los ambientes para el aprendizaje. Por su parte, Casanova (2012) cree que depende del diseño curricular.

A pesar de la multiplicidad de definiciones sobre calidad educativa, es evidente que su implementación en el sistema educativo se traslada desde el mundo empresarial (Díaz, 2013), razón por la cual es considerada desde una respuesta a indicadores establecidos desde los discursos políticos (Mesía, 2007). Sin embargo, la calidad educativa se configura como un asunto complejo por la diversidad

de factores que la interpelan (Hazelkorn *et al.*, 2018; Marshall, 2018; Vilorio *et al.*, 2015).

La calidad educativa se convierte en una herramienta de transformación social y en una base para el desarrollo de la sociedad. Álvarez y Topete (2004) creen que la calidad educativa «deberá reflejarse en la calidad de vida de los niños, de los jóvenes, de los ciudadanos en general, de las familias y de la propia sociedad» (p. 21) y, por lo tanto, esta se relaciona con los juicios y significado que le otorgan las personas de acuerdo con sus necesidades e intereses (Pascual, 2018).

Según Seibold (2000), la calidad de la educación tiene que ver con la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad al interior de las instituciones educativas. Esa diversidad implica la existencia de distintos significados de los actores sociales sobre su rol en la organización escolar. Para Casanova (2004), este significado es construido por los docentes de forma individual, colectiva e interactiva y desde allí se generan los procesos de transformación «de la cultura y el funcionamiento de la institución escolar» (p. 207).

Considerando que la calidad educativa ha sido entendida desde el enfoque empresarial de la gestión de las instituciones educativas, Rodríguez (2010) considera que:

Es necesaria una reflexión sobre los múltiples significados y sentidos que pueden atribuirse al concepto de calidad educativa; como a cualquier otro concepto científico, se fundamenta en el reconocimiento de que el concepto es producto de la actividad humana y que se ha transformado en el curso de la historia cultural (p. 18).

Sánchez (2010a) considera que las organizaciones educativas son construcciones sociales que se configuran desde unos elementos de orden instituido y otros de carácter instituyente. Los primeros responden a las estructuras y normas preestablecidas por norma o por costumbre y los segundos a los sentidos y significados que otorgan

los actores sociales a la organización. En este sentido, el mundo simbólico que construyen las personas en el sistema educativo se convierte en un factor determinante de la calidad educativa.

Para Jaramillo Roldán (2004) «una educación con calidad es aquella que es capaz, a través del currículo, de valorizar y hacer suyas las formas de pensar y sentir que una comunidad tiene para enfrentar y darle significado a su cotidianidad» (p. 94). Evidentemente, toda actividad humana y social construye significados para quien la ejecuta (Cohen y Moffit, 2011).

En esta investigación el concepto de calidad se asume desde una perspectiva compleja y multifactorial, que considera a las organizaciones educativas, IES, como construcciones sociales que se configuran desde los sentidos y significados que los actores sociales atribuyen a su rol dentro de estas, lo que implica que se puede abordar desde diversas perspectivas y, en este caso, se acude al Nuevo Institucionalismo Sociológico.

Nuevo Institucionalismo Sociológico

Según Ibarra (2008) el Nuevo Institucionalismo se configura como un enfoque teórico pertinente para el estudio de procesos sociales que no pueden ser adecuadamente abordados desde teorías tradicionales. Se considera una propuesta que aplica para cualquier campo organizacional en la modernidad y puede explicar cualquier problema en su interior (Fligstein, 1999; Hall y Taylor, 1996; Nielsen, 2001; Powell y DiMaggio, 1991; Scott, 2001; Tolbert y Zucker, 1999;).

Esta perspectiva académica está soportada en la Teoría Institucional, que, según Chávez y García (2013) «examina los procesos y mecanismos por los cuales las estructuras, los marcos, las reglas y las rutinas, se establecen como guías del comportamiento social» (p. 10). El autor la define como un sistema amorfo de ideas relacionadas y no como un sistema de hipótesis o proposiciones para explicar la realidad.

En esta Teoría Institucional se han generado tres enfoques:

Los teóricos de la elección-racional quienes enfatizan la regulación de aspectos de las instituciones y centran su atención en el diseño y construcción del marco institucional para soportar la acción colectiva. *Los teóricos normativos* que atienden las formas en las cuales los valores y compromisos generados en la interacción humana forman y minan, sistemas formales y oficiales. Y por último *los teóricos cognitivos-culturales* que enfatizan la importancia de los supuestos y creencias en la construcción de las identidades sociales como la base del orden social (Chávez y García, 2013, p. 10).

A partir de estas líneas teóricas se reconocen actualmente dos tipos de nuevo institucionalismo: el económico y el sociológico.

El Nuevo Institucionalismo Económico tiene una orientación fundamentalmente racional explicada desde la teoría de costos de la transacción. Según Menard y Shirley (2005),

La nueva economía institucional (NEI) estudia las instituciones y cómo las instituciones interactúan con los arreglos organizacionales. Las instituciones son las reglas escritas y no escritas, normas y restricciones que los seres humanos crean para reducir la incertidumbre y controlar su entorno (p. 11).

En este sentido, plantea que las organizaciones incluyen un conjunto de aspectos para dicha regulación: primero es el establecimiento de reglas escritas para el gobierno corporativo y las relaciones contractuales; segundo, las leyes que se establecen desde los sistemas políticos, económicos y la sociedad en general; tercero, creencias, normas y códigos para el comportamiento no escritos.

Por su parte, Menard y Shirley (2005) plantean que «los arreglos organizacionales son las diferentes formas de gobierno que los agentes ponen en práctica para apoyar la producción y el intercambio»

(p. 11). Y continúan diciendo que estos influyen en las entidades o agentes económicos que se establecen para el desarrollo de transacciones, los acuerdos para el desarrollo de actividades y el comportamiento que se desprende de esos acuerdos.

En términos generales, el Nuevo Institucionalismo Económico toma conceptos y metodologías de diversas ramas de las Ciencias sociales para comprender las normas, reglas y creencias que regulan el comportamiento humano durante los procesos de producción y negociación.

Por su parte, el Nuevo Institucionalismo Sociológico «Es una teoría alternativa para el estudio y la comprensión de los fenómenos sociales y, en particular, el fenómeno organizacional» (Chávez y García, 2013, p. 13). Sus orígenes se remontan a los años setenta (DiMaggio y Powell, 1983; Meyer y Rowan, 1977).

Según Cadena y Ramos (2017) el Nuevo Institucionalismo Sociológico es una corriente teórica que hace parte de los Estudios Organizacionales. Parte de la idea del papel clave que juegan las organizaciones en el desarrollo de los contextos y explica que «las organizaciones están influenciadas por su contexto institucional, en donde se define lo que es racional, entonces las organizaciones se vuelven similares para demostrar a la sociedad lo que hacen y con ello ganar legitimidad aparentando ser racionales» (Ramos, 2016, p. 62); proponiendo una dinámica de homologación de comportamientos organizacionales en un campo concreto en función de la supervivencia organizacional y la competitividad.

Según Ibarra (2008) se pueden resaltar dos corrientes fundamentales como antecedentes del Nuevo Institucionalismo Sociológico: la primera corresponde a los aportes del pensamiento sociológico clásico para la comprensión de las organizaciones. Allí se retoman ideas de los trabajos sobre el rol de las instituciones y la relevancia de los símbolos en la orientación moderna (Giddens, 1993); Max Weber y su alusión a la necesidad de los valores en la conformación de instituciones y los pensamientos de Karl Marx. La segunda es la vertiente del Viejo Institucionalismo Sociológico cuyos argumentos

centrales se desarrollaron desde el análisis funcionalista sobre el sistema social de Parsons (1976).

A partir de estos antecedentes, Meyer y Rowan (1977) plantean la necesidad de comprender las estructuras que van adoptando las organizaciones desde las formas institucionalizadas, más allá de sus consideraciones en términos de eficiencia. Por su parte, DiMaggio y Powell (1983) explican los procesos de homogeneización de las prácticas de las instituciones que hacen parte de un mismo campo organizacional (Ibarra, 2008).

Isomorfismos institucionalizados.

Zilber (2017) plantea que, en su búsqueda por definir las fuerzas isomorfas en juego en la institucionalización, DiMaggio y Powell (1983) hicieron una investigación sobre el papel de los elementos de ideación en la estructuración de las organizaciones y los campos organizacionales. Específicamente, explicaron los mecanismos a través de los cuales los significados influyen en las organizaciones. Cada una de las presiones isomórficas sobre las organizaciones que describieron (la coercitiva, mimética y normativa) se extrajeron de las expectativas culturales, las cogniciones y las creencias compartidas. Las fuerzas isomorfas se describieron entonces como fuerzas de «gran racionalización» en acción.

En este sentido, el isomorfismo institucional corresponde a una homologación de estructuras en los campos organizacionales (DiMaggio y Powell, 1983).

Chávez y García (2013) explican los mecanismos por los que las organizaciones en un campo tienen una tendencia a los isomorfismos institucionales.

- 1) el isomorfismo coercitivo, resultado de las presiones formales e informales a las que se enfrentan las organizaciones por parte de otras organizaciones de las que dependen y ejercen expectativas culturales en la sociedad dentro del campo organizacional; 2) el isomorfismo mimético, provocado por

la incertidumbre existente en el ambiente, la cual propicia la tendencia a la adopción de procedimientos de operación estándar, reglas y estructuras por medio de la imitación. A partir de una organización modelo (símbolo de éxito y poder); y 3) el isomorfismo normativo, debido a la profesionalización, como la definición de las condiciones y métodos de trabajo propias de una profesión por parte de los miembros que la integran, así como por el establecimiento de una base cognitiva y de legitimación de su profesión en el control de su trabajo (p. 13).

En esta investigación se asume la definición de isomorfismo institucional planteada por la International Encyclopedia of Organization Studies:

El isomorfismo institucional describe el proceso en el cual las organizaciones adquieren una similitud creciente en la estructura. Se supone que este proceso está impulsado principalmente por el deseo de los tomadores de decisiones de crear organizaciones que se ajusten y / o se destaquen en su práctica de las reglas, ideales y prácticas sociales (Clegg y Bailey, 2007, s.p.).

En los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad, los isomorfismos pueden expresarse en términos normativos a través de la definición de acuerdos que regulan modos, formas, prácticas, ideas o políticas en las instituciones. Por ejemplo, los Lineamientos para la acreditación se convierten en un marco de comportamiento que determina procesos y prácticas en todas las organizaciones: la existencia de políticas de bienestar universitario, la implementación de mecanismos de desarrollo académico, el seguimiento a los egresados y demás; esto conlleva a que las instituciones de educación superior empiecen a generar estructuras comunes como una oficina de bienestar institucional, una vicerrectoría académica y una dirección de graduados.

Mitos racionalizados.

Zilber (2017) retoma la idea de las organizaciones como construcciones sociales desarrollada por Berger y Luckmann (1966) para explicar que las estructuras, prácticas y sistemas de significados compartidos son consecuencia de una promulgación social repetida. A partir de allí, se generan los mitos racionalizados, entendidos por Meyer y Rowan (1977) como:

Prescripciones racionalizadas e impersonales que identifican varios propósitos sociales como técnicos y especifican de manera similar a las reglas los medios apropiados para perseguir estos propósitos técnicos racionalmente ... [Estos mitos] están más allá de la discreción de cualquier participante u organización individual ... [son] dados por supuestos como legítimos (pp. 343-344)

Los autores sostienen que las organizaciones son «representaciones dramáticas de los mitos racionalizados que invaden las sociedades modernas» (p. 346). Estos mitos buscan que las organizaciones se entiendan como legítimas en un campo organizacional específico, lo cual es clave para su supervivencia, aunque no las haga más eficientes.

Cuando se analizan las dinámicas de las instituciones de educación superior, especialmente en términos de generación de desarrollos para evidencias de los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad, se encuentra que existe una tendencia a adoptar iniciativas claves para el crecimiento institucional que les han funcionado a otras instituciones, por ejemplo, una política de innovación. La adopción de esta política empieza a generar patrones y conductas que no dependen de los actores sociales y se establece como legítima, entonces, las actividades de investigación o académicas se miden en función de los productos de innovación que se generen y se regulan tales productos como una consecuencia directa de la actividad que condiciona el comportamiento de los individuos.

Lógicas institucionales.

Zilber (2017) expresa que, siguiendo un conjunto diverso de ideas extraídas de la sociología de la cultura (DiMaggio, 1997; Swidler, 1986) y específicamente desarrollando aún más la noción de «lógica» de Friedland y Alford (1991), Thornton y Ocasio (2008), Thornton *et al.* (2012), ofrecieron la llamada perspectiva de la lógica institucional. Las «lógicas institucionales» enfatizan las instituciones en plural. La sociedad siempre está compuesta, argumentan estos estudiosos, de un sistema interinstitucional que incluye diversos órdenes institucionales, especialmente la familia, la comunidad, la religión, el estado, el mercado, las profesiones y las corporaciones.

Estas órdenes son el origen de símbolos y prácticas que dan forma a diferentes lógicas institucionales, «las construidas socialmente, patrones históricos de prácticas materiales, suposiciones, valores, creencias y reglas por las cuales los individuos producen y reproducen su subsistencia material, organizan el tiempo y el espacio y proporcionan significado a su realidad social» (Thornton y Ocasio, 1999, p. 101). Como existen múltiples lógicas institucionales, que gobiernan diferentes sectores sociales, estas representan formas competitivas y complementarias de pensar y actuar. Los individuos y las organizaciones explotan estas contradicciones y complementariedades que resultan en dinámicas de estabilidad y cambio institucional para dar sentido a su realidad social (Thornton y Ocasio, 1999).

Las lógicas institucionales en los procesos de acreditación modelan el comportamiento del campo, esto significa que determinan lo que hacen las instituciones y sus actores. En este sentido, se puede colocar como ejemplo la necesidad de las evaluaciones numéricas de los aprendizajes de los estudiantes, ya que se convierte en la forma construida social e históricamente para medir el logro de las competencias. Los procesos de renovación de la acreditación enfatizan en evidenciar mejoras en términos de los rendimientos académicos de los estudiantes desde las lecturas de las pruebas censales que aplica el Ministerio de Educación Nacional.

Estudios Organizacionales

Históricamente se han generado diversos enfoques teóricos para el estudio de las organizaciones, pero existen tres que de manera general logran integrarlos: la Teoría administrativa, la Teoría de la organización y los Estudios organizacionales.

Según González Acuña (2017), el campo de los Estudios organizacionales corresponde a un movimiento académico reciente en el contexto de América Latina. Sus orígenes a nivel mundial se atribuyen a dos momentos.

El primero corresponde al periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial a partir del movimiento de la contingencia, cuando toma fuerza la idea de la organización como un sistema abierto (1940-1960). En 1936 se había creado la Academy of Management en los Estados Unidos cuando los profesores Charles L. Jamison de la Universidad de Michigan y William N. Mitchell de la Universidad de Chicago, enviaron cartas a los profesores de cursos de gestión invitándolos a una reunión en el Quadrangle Club, Universidad de Chicago, para discutir la formación de una organización de educadores para avanzar en la filosofía de la gestión. Desde este movimiento académico, surgió el campo denominado Estudios Organizacionales Norteamericanos (EON), privilegiando, en términos epistemológicos, un enfoque funcional y las metodologías cuantitativas para el estudio de las organizaciones (Saavedra *et al.*, 2016).

El segundo, se asocia a la década de los setenta del siglo pasado cuando se crea el European Group for Organizational Studies (EGOS) como una respuesta académica opuesta a la planteada por la Academy of Management. EGOS fue fundado en noviembre de 1973 por 13 científicos europeos de siete países como una red internacional que existe a través de conferencias, relaciones personales y la diseminación de información, conocimiento y diálogos. EGOS es una asociación académica que tiene como objetivo promover el avance teórico y / o empírico del conocimiento sobre las organizaciones y los contextos en los que operan. Como colectivo, uno de sus principales

objetivos es mantener y dar voz a los enfoques críticos y analíticos de sus miembros para el estudio de la organización en todo el mundo.

En América Latina, en noviembre del 2006, se crea la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales (REMINEO) con la participación de 16 universidades mexicanas. Desde allí, se han fundamentado los principales avances en este campo de conocimiento en el contexto latinoamericano. Esta Red organiza anualmente el Congreso Internacional de Análisis Organizacional, que ya cuenta con 16 versiones. Luego, en el año 2008, se crea en Colombia la Red de Posgrados de Investigación Latinas en Administración y Estudios Organizacionales (PILARES), en las instalaciones de la Universidad EAFIT, buscando agrupar los programas de formación avanzada que tienen como interés académico los Estudios organizacionales. Finalmente, en diciembre del 2016 se crea, también en la Universidad EAFIT, la Red de Estudios Organizacionales Colombiana, como un espacio para el desarrollo de trabajos conjuntos en este campo en el plano nacional.

Los Estudios organizacionales han sido definidos por Clegg y Hardy (2017) como «una serie de conversaciones, en especial, las de los investigadores en estudios organizacionales que ayudan a constituir organizaciones a través de términos derivados de paradigmas, métodos y supuestos, los que a su vez resultan de conversaciones anteriores» (p. 3). En este sentido, este campo emerge como el resultado de diversas formas de mirar y entender a las organizaciones desde diversos paradigmas de las Ciencias sociales que privilegian la comprensión de los fenómenos sociales, que desde una perspectiva ontológica son complejos (Morín, 1998), en función de su transformación desde intencionalidades altruistas de desarrollo.

Es posible afirmar que se trata de una nueva perspectiva para la comprensión de los fenómenos organizacionales, cuya riqueza se encuentra en esa pluridisciplinariedad y en su perspectiva crítica, aspectos relevantes tanto para la investigación como para la intervención organizacional (Gonzales-Miranda, 2014, p. 55).

La principal obra se constituye en el libro titulado «Tratado de los Estudios Organizacionales» (Ramírez y González, 2017), que corresponde a la traducción de la segunda edición de «The Sage Handbook of Organization Studies» (2006). En esta traducción se aterriza todo el desarrollo teórico de la versión en inglés a las realidades de las organizaciones en América Latina, buscando generar las bases para el desarrollo de investigaciones en los países latinos que utilicen como referente conceptual y metodológico los Estudios Organizacionales.

El desarrollo de la investigación que se informa en este libro, tuvo como soporte académico principal la obra previamente mencionada, toda vez que en ella se reúnen los principales conceptos y posiciones académicas sobre el campo de los estudios organizaciones y, por lo tanto, dichos conceptos sirven como elementos claves no solo para la configuración teórica de la categoría estudios organizacionales, sino también para la definición de los encuadres metodológicos de la investigación.

Así mismo, el libro «Organizaciones: aproximaciones teóricas desde los estudios organizacionales» (González Acuña, 2017), que realiza un conjunto de reflexiones y disertaciones sobre las dinámicas sociales al interior de las organizaciones desde las implicaciones teóricas de los estudios organizacionales, tratando de superar las concepciones tradicionales y positivistas de la gestión organizacional, se convierte en un referente fundamental para la potenciación de la categoría central de la investigación: los estudios organizacionales; pero así mismo, para generar entendimientos sobre el concepto de organización, buscando transferir esas definiciones a la comprensión de las IES, en cuanto organizaciones educativas, que son la unidad de análisis de esta investigación.

El libro «Los estudios organizacionales. Fundamentos evolución y estado actual del campo» (Sanabria *et al.*, 2014), presenta un conjunto de consideraciones epistemológicas, teóricas, históricas, metodológicas, sociales, institucionales, políticas, culturales y geográficas sobre el campo de los estudios organizacionales, haciendo énfasis en los trayectos históricos que se han recorrido para la consolidación del

paradigma de los estudios organizacionales. Este referente aporta los principales acontecimientos históricos de la categoría de los estudios organizacionales al proceso de construcción de la investigación. Así mismo, se descubren sustratos epistemológicos y metodológicos para el abordaje del estudio de las organizaciones desde las lentes teóricas de este paradigma.

Por otro lado, y con la intención de realizar una lectura crítica de los enfoques teóricos emergentes para concebir las organizaciones, incluyendo los estudios organizacionales, se toma como referente el libro «American Anti-Management Theories of Organization: A Critique of Paradigm Proliferation» (Donaldson, 1995). Esta es una obra que problematiza sobre los modelos y movimientos académicos emergentes para la gestión organizacional, argumentando que ponen en tela de juicio la función de los dirigentes que tradicionalmente se aleja de las realidades propias de las organizaciones y sus dinámicas. Esta es una investigación que permitirá cuestionar el propio fundamento de los estudios organizacionales, permitiendo descubrir sus alcances y limitaciones en función de la transferencia de sus postulados a la gestión de las organizaciones educativas, que se constituyen en sistemas socialmente complejos. Desde esta perspectiva, y considerando el peso teórico que tiene la comprensión de las organizaciones para la investigación, especialmente las organizaciones educativas, se acude al trabajo académico desarrollado por James March en sus libros «Ambiguity and choice in organizations» (March y Olsen, 1976), «Teoría de la Organización» (Simon y March, 1994), «Decisions and Organizations» (March, 1991), «Explorations in Organizations» (March, 2008) y en particular «Handbook of Organizations» (March, 2013). Así como el libro «Organizations and Organization Theory» (Pfeffer, 1982).

Estas publicaciones permiten generar acercamientos teóricos al concepto de organización, cuando esta se entiende más allá de los enfoques tradicionales que la reducen a las actividades económicas que la constituyen. Desde aquí, se generan puntos de partida para un concepto resignificado de organizaciones educativas que las vincula

a procedimientos y cumplimiento de estándares formales de medición. Otro antecedente clave en este punto, es el artículo de Ocampo, Ocampo Salazar *et al.* (2016), titulado «El discurso en el estudio de las organizaciones. Una revisión de la literatura», que proporciona elementos conceptuales para la comprensión de las organizaciones y de sus procesos sociales y humanos.

Retomando la categoría central de los estudios organizacionales, Johannessen y Kuhn (2012) publican el libro «Complexity in Organization Studies». Este conjunto de cuatro volúmenes establece los fundamentos filosóficos, las orientaciones teóricas y las exploraciones empíricas y la investigación de los complejos procesos en la organización, haciendo una selección de los trabajos relevantes por su coherencia, diferenciación, profundidad y originalidad. Este trabajo, principalmente interdisciplinario, proporciona una referencia esencial para comprender las dinámicas humanas al interior de las organizaciones. Esta obra permite acercarse conceptualmente a las dinámicas tanto formales como informales que se generan como consecuencia de los procesos sociales al interior de las organizaciones, en este caso, las organizaciones educativas.

En el contexto latinoamericano, Gonzales-Miranda *et al.* (2018) escriben el artículo «Organizational Studies in Latin America. A Literature Review (2000-2014)», donde realizan una revisión sistemática del concepto de estudios organizacionales desde los desarrollos investigativos en el continente; mientras que ya Thoenig (2006), había publicado el artículo «El rescate de las publicaciones en los estudios de la organización», haciendo una revisión bibliográfica de la categoría.

El libro «Los estudios organizacionales en México: cambio, poder, conocimiento e identidad» editado por Montaña (2004), es una publicación que realiza un posicionamiento del campo de los estudios organizacionales en el país centroamericano como consecuencia de la existencia de la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales y los programas de maestría y doctorado en Estudios Organizacionales de la Universidad Autónoma Metropolitana. Desde

aquí se retoman elementos epistemológicos claves para la fundamentación de la categoría de estudios organizacionales.

En Argentina, Chumbita (2015) publicó el artículo «Fundamentos para los estudios organizacionales: aportes del pensamiento crítico suramericano», tratando de generar espacios de discusión del campo para la parte baja del continente de América. En Chile, se publica el artículo «Los estudios organizacionales entre la unidad y la fragmentación» por Medina (2010), donde problematiza sobre las diversas posiciones teóricas que genera este campo emergente en el mundo académico y empresarial.

Por su parte, en Colombia, Muñoz (2017) publica el capítulo de libro «Administración, estudios organizacionales y argumentación: ¿una vía epistemológica?» donde realiza una discusión de los acercamientos o distanciamientos conceptuales entre la teoría administrativa, la teoría de la organización y los estudios organizacionales. Este capítulo genera insumos para el posicionamiento de los estudios organizacionales como un campo emergente de conocimiento que puede transferir sus postulados a la gestión de las organizaciones educativas.

Haciendo una crítica a las formas y prácticas de administración de las organizaciones, Saavedra (2009) publica el artículo «Descubriendo el lado oscuro de la gestión: los critical management studies o una nueva forma de abordar los fenómenos organizacionales»; Morales Mosquera (2012) escribe el texto «Los estudios organizacionales: un complemento para el estudio de la gestión social» y Gonzales-Miranda (2014) publica su documento titulado «Los Estudios Organizacionales. Un campo de conocimiento comprensivo para el estudio de las organizaciones», asumiendo que las organizaciones son espacios sociales complejos donde confluyen diversos mundos que la dotan de sentido. Así emergen los estudios críticos, entendidos como alternativas metodológicas para abordar la realidad organizacional; es decir, el acercamiento a los procesos sociales se desarrolla desde las posibilidades de la teoría crítica y toma distancia de los enfoques positivistas clásicos que reducen la complejidad organizacional a datos e indicadores.

Todos estos antecedentes asociados a la categoría estudios organizacionales son fundamentales en el proceso de construcción y fundamentación teórica y metodológica de la investigación, en la medida en que permiten generar insumos académicos y experiencias sociales de un campo de estudio emergente que asume a las organizaciones desde un enfoque comprensivo y social.

Administración y desarrollo de los sistemas educativos / gestión pedagógica de las organizaciones educativas

Partiendo de la fundamentación teórica sobre la que se constituye la línea de investigación del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, para definir la presente categoría de administración y desarrollo de los sistemas educativos, se deben considerar tres aspectos fundamentales. A saber, la primera de las sub-categorías de esta línea es la «administración»; la que

Se ocupa de la generación, regulación, reconstrucción, producción y comunicación de conocimientos científicos y desarrollos tecnológicos sobre los procesos de planeación, organización, dirección, control, seguimiento y evaluación aplicados en el ámbito de las organizaciones que en diferentes niveles se ocupan del desarrollo del Sistema Educativo (Sánchez *et al.*, 2016, p. 30).

En el marco de esta categoría, las organizaciones educativas son abordadas «como sistemas autopoieticos y autorreferenciales que tienen como misión ofrecer y/o gestionar procesos educativos que interpelan y promueven el desarrollo de los individuos y de la sociedad, desde la perspectiva de sus múltiples aprendizajes» (Sánchez *et al.*, 2016, p. 31).

La segunda subcategoría es la de «desarrollo», entendida en relación a los sistemas educativos y orientada al desarrollo social como perspectiva fundamental de la educación; otorgándole a la

«administración» una orientación que va más allá de la gestión de las diferentes organizaciones educativas, por lo que propicia una nueva configuración de los procesos encaminados a la construcción social de este tipo de organizaciones, lo que tiene lugar en entornos sociales específicos, resultado de las diversas dinámicas históricas.

La referencia final concerniente a la línea es la que define a la educación como un «sistema», planteado desde el criterio de los sistemas autorreferentes, autopoieticos o cerrados; en los que sobresalen unos límites y a la vez, se correlacionan con otros sistemas, todo esto definido desde la naturaleza del sistema en mención. Lo que es soportado en las teorías emergentes como la de los sistemas autopoieticos y autorreferenciales sustentados en las teorías de Maturana y Varela y teóricamente desarrollados significativamente por Luhmann (Sánchez, 2012).

Sin embargo, desde el Grupo de investigación en gestión pedagógica transformadora se ha desarrollado un proceso de resignificación de esta línea, llevándola a la categoría de gestión pedagógica de las organizaciones y los sistemas educativos, lo que implica que la gestión educativa se entiende desde el referente de la pedagogía como ciencia que reflexiona sobre los hechos educativos.

Así, la gestión de las organizaciones educativas, considerada a partir de la pedagogía, trae implícita la particularidad de ser una praxis comprensiva y transformadora de las organizaciones y los sistemas educativos, todo ello con el propósito de ampliar el dominio de lo educativo, integrando a él la formación humana y el desarrollo social, lo cual se convierte en un medio para alcanzar lo sustancial, pero a la vez el objetivo más altruista de la praxis de la enseñanza: la formación integral de los educandos, lo que favorece en su esencia a la perspectiva de la sociedad como un entramado diverso, en el que toman lugar procesos de realización de lo ontológico.

Consecuentemente, la gestión educativa desde la óptica de lo pedagógico posibilita la resignificación de las prácticas educativas, coadyuvando así a la génesis de nuevas praxis que sean coherentes con las realidades formativas y que contribuyan a la construcción de la

deseada calidad educativa. Para ello, se propone convertir la teoría en praxis, a partir del ejercicio constante de la autonomía institucional.

Como antecedentes claves en esta categoría, se retoman las producciones del Grupo de Investigación en Gestión Pedagógica Transformadora (GEPET). En este sentido, los siguientes productos académicos se toman como antecedentes claves para la comprensión de la gestión de las organizaciones educativas:

Se parte del estudio «Prácticas de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional en Colombia: una lectura evaluativa y propositiva desde la perspectiva de la construcción social de la realidad» (Sánchez, 2014) que hizo una lectura de las experiencias de acreditación de diversas universidades en el país, aprovechando las buenas prácticas para apalancar el proceso de autoevaluación de la Universidad del Magdalena.

Esa investigación se desarrolló, desde el punto de vista metodológico desde la perspectiva de la complementariedad, toda vez que conjugó abordajes tanto deductivos como inductivos; tanto cuantitativos, como cualitativos. Esa indagación científica partió de un problema que conjugó tanto interrogantes epistémicos, referidos a la fundamentación de la universidad desde el punto de vista teórico de la construcción social de las organizaciones, como desde el punto de vista empírico, referidos a los procesos de autoevaluación con fines de acreditación y aseguramiento integral de la calidad en las universidades que hasta ese momento habían alcanzado en Colombia el reconocimiento de la Acreditación Institucional; así mismo, desde el punto de vista práctico, se abordó dicho proceso, como caso focal, para la Universidad del Magdalena.

Esta investigación se caracterizó por un interés tanto teórico como comprensivo y de transformación social que combinó un estudio de caso múltiple en las universidades colombianas que han alcanzado su Acreditación Institucional; y un caso único, focalizado en la Universidad del Magdalena. En atención a su carácter multi-metódico, esa investigación utilizó de manera triangulada diferentes tipos de abordajes metodológicos; articulados todos ellos

desde la racionalidad recursiva y compleja de la denominada complementariedad etnográfica.

Adicionalmente, en el estudio «Prácticas de renovación de la acreditación institucional de las universidades en Colombia: una lectura de las relevancias y opacidades emergentes» (Sánchez *et al.*, 2018b), se hizo una lectura crítica desde el metacódigo relevancia-opacidad en la construcción sistémica de las realidades (Pintos, 2000), de las recurrencias, en términos de relevancias y opacidades, sobre los aspectos positivos y las recomendaciones de mejoramiento hechas a las IES que han alcanzado la renovación del reconocimiento de la Acreditación de Alta Calidad; todo ello, en perspectiva de configurar escenarios para el mejoramiento y líneas de política para el fomento de la alta calidad de las mismas.

En términos de resultados, se lograron identificar las recurrencias tanto en los aspectos positivos como en las recomendaciones de mejoramiento en los procesos de renovación, se identificaron prácticas de renovación de acreditación institucional y se configuraron escenarios para el aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior en Colombia.

Se planteó en las conclusiones la necesidad de desarrollar procesos de autoevaluación con fines de renovación de la acreditación institucional fundamentados en un carácter comprensivo que supere las explicaciones numéricas de las realidades universitarias, que desconocen la complejidad social.

Así mismo, en la investigación «Implicaciones de los estudios organizacionales para la resignificación de la gestión de las organizaciones educativas» (Sánchez *et al.*, 2018a) se revisaron los principales supuestos teóricos y metodológicos de los Estudios Organizacionales, que bien podrían asociarse a la comprensión y crítica como posibilidades para resignificar la gestión de las organizaciones educativas.

El artículo «Los grupos informales en las organizaciones escolares: un acercamiento desde la gestión educativa» (Sánchez *et al.*, 2017) asume una perspectiva de las organizaciones educativas como

escenarios que se construyen, no solo desde la formalidad de su estructura sino también desde las interacciones sociales que se dan entre las personas y que crean normas, valores y comportamientos compartidos por los colectivos. Este comportamiento es similar en las instituciones de educación superior donde los actores sociales crean y reconfiguran la realidad desde sus subjetividades.

Por su parte, en el estudio «El concepto organizacional de universidad en las prácticas de acreditación institucional en Colombia» (Sánchez *et al.*, 2014a) se expone la definición de universidad que ha orientado los procesos de acreditación institucional de las instituciones de educación superior en Colombia. Estas definiciones fueron claves para fundamentar el proceso de autoevaluación de la Universidad del Magdalena.

También se toma como insumo clave la investigación publicada bajo el título «Ocultamiento del discurso pedagógico frente al discurso administrativo en la gestión de las organizaciones educativas» (Sánchez *et al.*, 2014b), donde se exponen las tensiones que se generan entre los discursos de la administración que han permeado los sistemas educativos y los discursos pedagógicos propios de la naturaleza de estos.

Un conjunto de investigaciones que se han desarrollado en el contexto universitario son antecedentes claves de esta categoría: «Crisis y renovación de los procesos de planeación: una lectura desde la praxis universitaria» (Sánchez, 2010a); «La resignificación un método para transformar las prácticas de gestión en las instituciones educativas» (Sánchez, 2009); «Hacia un paradigma emergente de la planeación: resignificación desde las instituciones universitarias» (Sánchez, 2010b). En estos estudios se trabajó bajo la premisa de que las instituciones de educación superior se construyen socialmente y están dotadas de complejidad.

Todas estas producciones generadas desde el GEPET han tenido como categoría central, referencial o asociada, la gestión de las organizaciones educativas, lo que ha permitido trascender la visión de la gestión como un proceso instrumental, mecánico, técnico

y operativo, y asumir la gestión como un procesos sistemático y reflexionado de las prácticas que se producen al interior de las organizaciones educativas.

Como consecuencia, en esta investigación, la gestión de las organizaciones educativas se entiende como una praxis pedagógica que asume a las IES como construcciones sociales, desde una perspectiva de complejidad organizacional. En este sentido, la gestión educativa demanda espacios que propicien la transformación de sus prácticas en praxis pedagógica; aportando el carácter crítico, de debate y de argumentación teórica en las configuraciones derivadas de los sistemas educativos. Lo que en su planteamiento comprende un contexto problematizador, que surge de la distinción entre lo educativo y lo pedagógico; al concebir a la praxis educativa como pedagógica.

La gestión educativa desde la óptica de lo pedagógico posibilita la resignificación de las prácticas educativas, coadyuvando así a la génesis de nuevas praxis que sean coherentes con las realidades formativas y que contribuyan a la construcción de la deseada calidad educativa. En este caso, esas prácticas interpeladas y fundamentadas en los supuestos académicos de los estudios organizacionales.

Significados y sentidos de la acreditación por alta calidad en las instituciones educación superior en Colombia. Un estudio de casos

Para configurar el complejo entendimiento de la realidad universitaria respecto a la dinámica estudiada, a continuación, se categorizan aquellas voces recuperadas en el ejercicio de sistematización. Como resultado de lo anterior emergieron seis categorías, configuradas como mitos racionalizados por la comunidad institucional, que fueron codificadas así: respeto y reconocimiento de la historia; responsabilidad social universitaria; orgullo y pertenencia institucional; retos institucionales; beneficios para la Institución y la comunidad académica y sus reconocimientos institucionales. Frente a cada una de estas seis categorías emergentes se logró una argumentación teórica básica, una sistematización de voces y testimonios sociales que la respaldan y una tesis argumental conclusiva.

La relevancia de este capítulo subyace en la comprensión de los procesos de autoevaluación como producto del devenir histórico de las instituciones de educación superior, es decir, ningún nuevo proceso de autoevaluación tiene punto de partida cero, por el contrario, es meritorio integrar los insumos de procesos autoevaluativos previos. De esta manera, el actual capítulo aporta al lector una visión panorámica de los procesos de autoevaluación realizados en la Universidad del Magdalena, permitiendo posicionarse de manera crítica frente al trasegar de los imaginarios sociales o instituyentes, sistematizados a partir de las voces de los principales actores sociales. Este capítulo se constituye en el insumo inicial investigativo de la obra, al ser el primer ejercicio riguroso de sistematización emprendido por los autores, en relación al objeto de estudio.

Las voces aquí sistematizadas pertenecen a actores sociales de la institución de educación superior focalizada para el estudio de caso, para el análisis de los testimonios sociales se diseñó una matriz de análisis, en la cual se organizaron las voces recuperadas, permitiendo así identificar las categorías emergentes por medio de la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2002).

Configuraciones conceptuales derivadas

La universidad interpretada como el espacio en el que se entretajan de forma no lineal un conjunto de acepciones sobre la comprensión de los distintos procesos que tienen su origen en la naturaleza de la institución, pone de manifiesto la necesidad de abordar desde una mirada holística aquellos significados y sentidos otorgados por los actores sociales universitarios en relación a la consecución de la acreditación de alta calidad, observación realizada a través de las concepciones de actores tanto internos como externos de la Universidad del Magdalena.

Teniendo en cuenta esta orientación, para configurar el complejo entendimiento de la realidad universitaria respecto a la dinámica estudiada, a continuación, se categorizan aquellas voces recuperadas en el ejercicio de sistematización de percepciones institucionales. Como resultado de lo anterior fueron conformadas seis categorías: respeto y reconocimiento de la historia; responsabilidad social universitaria; orgullo y pertenencia institucional; retos de la institución, beneficios a la institución y a la comunidad académica y reconocimientos y felicitaciones institucionales.

A continuación, se desarrollan cada una de estas categorías a manera de mitos racionalizados:

Mito racionalizado 1. Respeto y reconocimiento de la historia

La historia hace parte de todo ámbito social y constituye un marco esencial para entender su realidad (Carr, 1985); más aún en el caso de la Universidad del Magdalena, donde se ha utilizado una

perspectiva de construcción social para entender la configuración de la comunidad académica y de los múltiples procesos que toman lugar en el *alma mater*. Debido principalmente a que la institución «se ha gestado y construido socialmente a lo largo de una historia de 50 años, que ha incluido períodos difíciles que en su momento se han superado y la tienen hoy en una ruta de permanente progreso y desarrollo» (Universidad del Magdalena, Informe de autoevaluación con fines de Acreditación Institucional, 2013, p. 97)

La Universidad del Magdalena empezó labores académicas el 10 de mayo de 1962 en el edificio del seminario San Juan Nepomuceno, caracterizándose por evidenciar una gran mixtura de obstáculos desde sus años nacies. No obstante, la crisis más considerable se presentó en los años noventa, lo que ocasionó que los dirigentes de ese momento desarrollaran el proyecto denominado «La Refundación de la Universidad del Magdalena», el cual trazó la ruta para la conformación de la actual academia; la Universidad superó este momento a finales de la década de los noventa, lo que se vio reflejado en distintos factores como el aumento en el número de programas académicos y su sostenida demanda, la mejora en la infraestructura física y de apoyo académico, entre otros.

Enmarcados en esta realidad pasada, en la presente categoría se identificaron nueve (9) actores que le dan significado y sentido a la acreditación a través de la historia, lo que realza la construcción histórica de la Universidad, expresando que «a pesar de ser una Universidad que tiene ya una larga trayectoria en el Caribe colombiano, no habíamos logrado llegar a unos procesos consolidados..., al sentir que habíamos llegado... significó revalorar la Universidad,...el esfuerzo de la Universidad del Magdalena» (Docente catedrático Facultad de Ciencias de la Educación – Egresado del Doctorado en Ciencias de la Educación). Aunado a la consolidación histórica de procesos, «es muy importante que la Universidad haya recibido este reconocimiento por todo el trabajo de mejora continua que se ha venido realizando en academia, investigación y extensión. Es un reconocimiento a nuestra historia» (estudiante de licenciatura en preescolar); así mismo, la

Acreditación alcanzada «ratifica que hemos venido haciendo históricamente las cosas muy bien, cada vez se consolidan más las metas que hemos trazado, todo lo que era la misión, la visión rectoral... se viene concretando en este momento de la mejor manera posible» (docente Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales - director Programa de Administración de Empresas).

En este sentido, se entiende la acreditación institucional como un proceso construido a través del tiempo, en el caso de la Universidad del Magdalena, «son 54 años los que respaldan el logro de nuestra acreditación institucional, lo que significa que desde esa época se empezó a sembrar esa semilla» (director proceso de acreditación institucional); no es un proceso logrado en poco tiempo, por el contrario, en todos los años de existencia, la universidad «ha mantenido siempre una preocupación por tratar de ser más y mejor en los servicios que le presta a la comunidad educativa» (Jefe Oficina de Aseguramiento de la Calidad). Este proceso ha sido también evidenciado por actores externos, resaltando que «la Universidad del Magdalena ha tenido una historia dentro del conflicto armado y hoy es importante la construcción de paz, que nos ha mostrado que se puede hacer, tenemos que observar esos errores y comprometernos con que eso no vuelva a ocurrir» (Ministra de Educación).

De la misma forma, algunas voces definen el logro de la Acreditación como una amalgama de sentimientos producto de la importancia histórica del momento: «Es un sentimiento como de alegría, gratitud, orgullo, bendición, optimismo, nostalgia y cómo no, si estamos a pocas horas de recibir la acreditación de mi Unimagdalena. El logro más importante de nuestra historia» (egresado de Ingeniería Pesquera - Estudiante de Especialización en salud y seguridad en el trabajo). Otra voz expresa: «Alegría, orgullo, felicidad de todo se sintió participar en la Acreditación Institucional Unimagdalena. Momentos, recuerdos que quedan en la historia de la Alma Máter de la Universidad, hicimos historia (estudiante Licenciatura en Informática)».

Por tanto, se puede decir que la exaltación a la importancia histórica recae en el hecho de la trascendencia de ser merecedores a tan alta

distinción educativa, tanto así, que ha sido definida como un «Premio Nobel en certificación educativa» (miembro de Unimagdalena Radio), lo que encuentra su fundamento en que «nada se compara con lo que estamos viviendo actualmente...es algo que es inolvidable definitivamente» (docente Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales - Decano Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales).

Condensando estas apreciaciones se puede aseverar que la consecución de la acreditación de alta calidad otorgada por el máximo estamento que rige la educación nacional, demarca en la universidad un antes y un después en la historia de la academia, imprimiendo en todos los estratos que la integran un carácter diferenciador de otras instituciones de la misma naturaleza, primordialmente a nivel regional; instancia histórica que servirá de referencia y ejemplo a futuros procesos institucionales que representen un desafío para la alma mater. Un valor agregado a este significado y sentido de la acreditación funda su preponderancia en el hecho de ser un momento histórico con tinte positivo, teniendo en cuenta que la historia universitaria estuvo precedida por coyunturas mayormente negativas; posicionando así a esta certificación educativa como el inicio de nuevas dinámicas con resultados provechosos para la comunidad universitaria en general.

Mito racionalizado 2. Responsabilidad social universitaria

El concepto de responsabilidad social universitaria, desarrollado por Vasilescu *et al.*, (2010), implica que las organizaciones educativas desarrollen modelos estratégicos de gestión de los procesos misionales para responder a las necesidades y expectativas del contexto. Este elemento se ha convertido en un proceso clave de las universidades (Gaete Quezada, 2010).

La responsabilidad social, definida dentro de los principios institucionales, expresa que «los integrantes de la universidad son servidores de los intereses públicos y contribuyen a la transformación social y productiva del país, desde un contexto de identidad nacional

y proyección internacional, buscando la inclusión, cohesión, progreso y bienestar social» (Universidad del Magdalena, Informe de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional, 2013, p. 35). Por lo tanto, la Universidad del Magdalena asumió su autoevaluación como un «ejercicio de responsabilidad social [...] como un puente para promover la interacción con el territorio; pero, sobre todo, como un compromiso de todos» (Universidad del Magdalena, Informe de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional, 2013, p. 21).

Por otro lado, según los lineamientos para la Acreditación Institucional de Alta Calidad del CNA (2014), «se reconoce por su compromiso con sus respectivos entornos en el desarrollo de sus funciones sustantivas, mediante claras políticas y programas específicos de proyección e interacción con el sector externo, en todos los lugares donde tiene presencia» (p. 44). Como consecuencia, siete actores sociales identifican a la Universidad como agente que debe generar un impacto positivo dentro de la sociedad en la cual está inmersa, así los actores sociales resaltan que «nuestro compromiso con la universidad y con la sociedad es revalidar esa Acreditación con mejores resultados en la gestión de áreas misionales y en la implementación de políticas que permitan generar un mayor impacto en el desarrollo del territorio» (rector Universidad del Magdalena, periodo 2016 - 2020).

A la vez, aseveran que «este avance de la universidad se constituye también en un avance para la Región, sabemos que hay un propósito de todos porque las brechas que hay en este país se pueden disminuir y este logro nos ayuda a reducirlas». También se identifica a la Acreditación como «un elemento fundamental porque si queremos un país con equidad y justicia social, debemos hacer un esfuerzo por brindar más oportunidades, aumentar más cobertura, pero con calidad» (rector Universidad del Magdalena, periodo 2008 - 2016).

En el ámbito local, las voces de actores del entorno empresarial definen la acreditación como «una forma de generar un capital humano cada vez más cualificado para nuestras empresas», siendo la Universidad del Magdalena «la única institución educativa que cuenta con el certificado de responsabilidad social empresarial en

nuestro departamento» (Directora Fenalco Santa Marta), también reafirma otra voz que la Acreditación «[...] realiza este compromiso enorme que tiene la Universidad del Magdalena con crear capacidades y formar muchachos para que entren a engrosar todas estas líneas laborales que nos permiten el desarrollo de nuestro querido departamento del Magdalena» (director Ejecutivo Cámara de Comercio de Santa Marta), lo que suscita la creación de sinergias, mediante la relación Universidad - Empresa, que permitan la expansión de los resultados producto de la Acreditación Institucional a la sociedad en su conjunto.

Ya en el ámbito regional, se le da significado y sentido a la acreditación institucional como «un llamado a las demás universidades del caribe colombiano a pensar en grande [...] que sí es posible y que la Universidad del Magdalena lo logró y que las otras universidades [...] también tienen el compromiso social y académico» (candidata a Doctor en Ciencias de la Educación – docente Universidad de La Guajira); identificando, de esta forma a la Universidad del Magdalena como modelo de responsabilidad social a seguir por otras universidades de la región norte colombiana. Así, el proceso de acreditación institucional se constituye en un desafío que demanda ser aceptado, replicado y adaptado a las múltiples y singulares realidades universitarias presentes en el Caribe colombiano.

Desde el ámbito nacional, la Acreditación se asume como factor edificante de la paz del país: «hoy que Unimagdalena recibe Acreditación no podemos olvidar que en ella se construye paz» (Ministra de Educación, 2014 - 2016). Por lo tanto, se reconoce el *alma mater* como generadora fundamental de procesos de responsabilidad social, no solo en el marco local y regional, sino también a nivel nacional. Dicho desde otra voz, la Acreditación «es un logro grandísimo para estudiantes, docentes, para la ciudad, el departamento y la región que ha depositado su confianza en nosotros para formar con calidad a sus ciudadanos» (docente Facultad de Salud).

Por consiguiente, en el mito racionalizado se identifica a la Institución como ente generador de externalidades positivas para con el

medio en que se establece y con el cual interactúa, lo que se entiende como el hecho de que la acreditación de alta calidad, además de traer inmersos beneficios internos para la institución, implica la transmisión de otros beneficios a la sociedad en su conjunto; todo esto es explicado por la misma naturaleza y definición de universidad, la cual no es estática, siendo así propiciadora de cambios entre todos los actores que involucra y de dinámicas que se actualizan constantemente. Puntualizando, se concibe a la Universidad del Magdalena como creadora de insumos sociales con alto valor agregado, especialmente en lo concerniente al capital humano, lo que es percibido como responsabilidad social.

Mito racionalizado 3. Orgullo y pertenencia institucional

Para efectos de autoevaluación institucional durante el proceso de Acreditación, la Universidad del Magdalena fue entendida como un cuerpo constituido por los «instituidos» y los «instituyentes», siendo los «instituidos lo formalizado», y los «instituyentes» comprendidos como «los imaginarios y percepciones de los actores sociales»; de esta manera, inmersos en la definición de los instituyentes están los sentimientos de orgullo y pertenencia institucional, los cuales influyen de manera directa en la configuración de la realidad universitaria.

En relación con los sentimientos de orgullo y pertenencia institucional, se encontraron alrededor de treinta y cuatro (34) voces, de las que se tomaron quince (15), por ser las que sintetizan la categoría, que se caracteriza por su amplia difusión a través de redes sociales por miembros de la comunidad académica, identificados principalmente como estudiantes y egresados; consecuentemente, la importancia de estas voces radica en que «toda institución es validada y reconocida por quienes en ella se está instruyendo [...] de lo contrario esta institución tendrá que desaparecer, porque no es solo extracción de un conjunto de significatividades que la soportan, definen y orientan» (Sánchez, 2014, p. 33).

En primera instancia, la acreditación es definida como «una cosa memorable, es una experiencia conceptual y emocional porque había una gran alegría» (docente Programa Cine y Audiovisuales), entendiendo esto como la necesidad de establecer estrategias que permitan mantener un alto nivel de calidad que responda al orgullo y pertenencia institucional percibidos a través de las voces, así dicho nivel de calidad debe ser coherente con estas emociones.

Por su parte, la pertenencia expresada es abordada como el compromiso pasado y a futuro de todos los miembros que conforman el cuerpo universitario en el proceso de Acreditación dando significado a esta como «un triunfo de todos y una satisfacción enorme por el proceso desarrollado» (director del Proceso de Acreditación Institucional). Justamente porque «la universidad tiene que regocijarse de haber contado [...] con docentes, directivos, administrativos, empleados que quieren y sienten esta institución» (jefe Oficina de Aseguramiento de la Calidad). El personal administrativo también se sumó a las voces de pertenencia institucional: «sin duda es una alegría muy importante hacer parte de este sueño alcanzado, es muy grato saber que nos hemos acreditado institucionalmente y eso es muy bueno para el departamento en general» (personal administrativo – Admisiones, Registro y Control académico).

Así, se concibe a la acreditación como un proceso incluyente de todas las piezas que conforman el gran engranaje de la Universidad del Magdalena: «Este es un logro de toda la comunidad académica, estamos dichosos, orgullosos y yo me siento muy privilegiada de hacer parte [...] de una universidad que día a día se esmera por ser una de las mejores» (estudiante de Derecho). El sector empresarial también manifiesta su pertenencia con la Institución: «hoy me siento orgulloso de ser parte de esta universidad» (director de COTELCO). A la vez, se expresaron sentimientos de orgullo por parte de actores ligados en su razón social con la Institución: «me siento orgulloso de que la Universidad del Magdalena haga parte de esta junta» (miembro del Canal Telecaribe).

En esta misma línea argumentativa, otros actores externos también destacan el sentido de pertenencia mostrado por los miembros de la universidad durante el proceso de Acreditación Institucional, factor fundamental para alcanzar el distintivo de alta calidad: «Hoy la Universidad del Magdalena nos está dando un mensaje fundamental, diciéndonos que sí se puede y que tenemos en el Magdalena profesores, estudiantes que hoy logran una acreditación de Alta Calidad» (Ministra de Educación, 2014 - 2016).

Particularmente, el estudiantado reconoce que en la institución «el desafío de la acreditación institucional, más allá de una meta coyuntural, se ha asumido como un reto de todos; como un propósito de largo alcance; como un tributo para todos los actores sociales» (Universidad del Magdalena, Informe de autoevaluación con fines de Acreditación Institucional, 2013, p. 19). Así mismo, expresa: «El que también estudiantes como nosotros hayamos participado de la ceremonia de entrega de la Acreditación Institucional fue un elogio y una gran emoción. La Universidad siempre nos ha reconocido como parte importante de este proceso [...]» (estudiante de Psicología); en este sentido, el mismo actor social en la voz de otro sujeto resalta el valor agregado que trae consigo tener el distintivo de alta calidad frente a todas las instancias sociales: «Para mí como estudiante y como futuro egresado de esta universidad es de gran importancia [...] ya que nos da un estándar mucho mayor de calidad, de ahora en adelante contaremos con nuestro sello de una Universidad Acreditada de Alta Calidad» (estudiante de Tecnología en Gestión Hotelera y Turística).

Por otra parte, el orgullo expresado por ciertas voces tiene su motivo en la formación académica recibida en la alma mater aunado al logro alcanzado, lo que está consignado en los Lineamientos para la Acreditación Institucional del CNA (2014), de la siguiente manera: «una institución de alta calidad se reconoce porque en todo su ámbito de influencia sitúa al estudiante en el centro de su labor y logra potenciar al máximo sus conocimientos, capacidades y habilidades durante su proceso de formación [...]» (p. 35). Por tanto, las

voces establecen relación directa entre mejor formación académica y calidad institucional; en este sentido, se manifiesta: «Yo creo que nos debemos sentir orgullosos todos de que vayamos avanzando en lograr la mejor formación en el país, en la mejor oportunidad para nuestras familias y nuestros jóvenes» (Rector Universidad del Magdalena, periodo 2008 - 2016). La misma situación es anunciada por otra voz así: «Orgullo y satisfacción por mi Alma Máter, me formó con las mejores bases académicas, profesionales e integrales» (egresado Administración de Empresas).

Así mismo, en la presente categoría se tienen voces que le dan sentido a la acreditación como razón de orgullo, y a la vez, fuerza motivadora para seguir en el proceso de la construcción de la calidad institucional: «La acreditación institucional la recibimos con orgullo, satisfacción y con una gran motivación para seguir trabajando, aportando y consolidando la excelencia académica en una Institución de calidad» (docente Ingeniería Ambiental y Sanitaria - Director Programa de Ingeniería Ambiental y Sanitaria año 2016); lo que devela el reto que ha de venir en todos los ámbitos que conciernen al ente académico: «Es un orgullo porque sabemos primero que todo, que esta Universidad está trabajando en la búsqueda de una mejora educativa [...]» (estudiante de Licenciatura en Informática).

En este mito racionalizado, el orgullo y la pertenencia mostrada a partir de la acreditación de alta calidad, permite afirmar que la comunidad universitaria, agrupando actores tanto internos como externos, se siente comprometida con la construcción y reconfiguración de un nuevo entorno universitario de cada vez mayor calidad; al tiempo, se evidencia un sentimiento de identificación en alto grado con los valores y capacidades institucionales mostradas durante el proceso de consecución de esta certificación. También se considera que las expresiones de orgullo constituyen una forma de expresar que se es parte integrante de un grupo social, en este caso la Universidad del Magdalena; lo que brinda a la Institución una difusión positiva sobre su accionar educativo, frente a otros grupos sociales diferentes.

Mito racionalizado 4. Retos de la institución

El logro de la acreditación institucional no supone el fin de los retos para la universidad; al contrario, expresa la necesidad apremiante de asumir nuevos retos y compromisos en perspectiva del proceso de renovación de la acreditación institucional. algunos de los compromisos institucionales definidos por el CNA (2014) son: «[...] formar personas, en todas las áreas y campos de acción, que enfrenten nuevos retos derivados de los avances científico-técnicos y del reconocimiento y la comprensión de necesidades sociales desatendidas o desconocidas» (p. 14).

Las voces tipificadas en esta categoría fueron ocho, las cuales exaltan el logro de la Institución, pero sin desconocer los retos que están por venir y que son inherentes al mismo proceso al que voluntariamente la universidad se incorporó: «La felicitación es para todo el estamento universitario, desde el rector hasta el último trabajador, conseguimos nuestra acreditación y lo que nos toca ahora es seguir trabajando» (docente de Medicina). Otra de las voces que reafirma lo anterior expresa que la acreditación «significa un compromiso con la calidad, porque la acreditación no es un fin, hay muchas cosas que mejorar y muchos retos por cumplir, siempre tendremos que seguir en la búsqueda constante de los mejores niveles de excelencia» (Rector Universidad del Magdalena, periodo 2008-2016); en palabras diferentes: «El problema no es llegar, [...] el problema es mantenerse y mantener la calidad [...] seguir creciendo como institución que jala a región» (deportista colombiano invitado a la XV Semana Cultural Unimagdalena).

Los actores sociales continúan diciendo que «la calidad es un compromiso permanente con la autoevaluación y el mejoramiento, lo cual debe evidenciarse y validarse en todos los ámbitos de acción que se dan cotidianamente en una institución de educación superior» (rector Universidad del Magdalena, periodo 2016 - 2020); así la Acreditación «no es un punto de llegada sino un punto de partida porque los retos que tenemos son bastante grandes y por supuesto

que lo vamos a asumir con la entereza y la responsabilidad que siempre nos ha caracterizado» (docente Facultad de Ciencias Económicas - Decano Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales). También se presenta el caso particular de un actor que define la Acreditación desde la perspectiva específica del programa al que pertenece: «Haber obtenido la Acreditación Institucional y la del programa de Ingeniería Pesquera es un reto importante debido a que cada día debemos crecer, formando a estudiantes que van a ser los futuros profesionales y líderes a nivel regional y nacional» (estudiante Ingeniería Pesquera).

Así mismo, una voz expresa con detalle algunos retos de cara al inminente proceso de renovación de la acreditación: «fortalecer la planta docente, apoyar los procesos investigativos, así como el impacto y la visibilidad, actualizar los estatutos internos, ampliación de la cobertura estudiantil, ofertar nuevos programas de postgrado, promover la vinculación en redes de conocimiento internacional, entre otros» (director del Proceso de Acreditación Institucional). Frente al reto adquirido de la renovación de la acreditación institucional se evidencian también rasgos de optimismo que pueden favorecer la «movilización social» efectiva para el logro de los compromisos que están por venir: «La primera acreditación es difícil, ha sido trabajada, luchada, pero sabemos que vamos a seguir renovando nuestro sello de calidad» (docente Facultad de Salud).

En otro orden de ideas, una voz resalta el reto de poner énfasis en la formación integral en el área de medicina, con las siguientes palabras: «En el caso del programa de medicina debemos hacer un trabajo de impacto, humanista, que nuestros estudiantes además de aprender bien todo lo que es la ciencia de la medicina, sean seres humanos para atender seres humanos» (docente Facultad de la Salud). Con respecto a esto, el CNA (2014) expresa en sus lineamientos para la Acreditación que «la institución se compromete, de acuerdo con su misión y su proyecto educativo, con políticas académicas de interdisciplinariedad, de fundamentación

científica y ética de los conocimientos [...] todo ello orientado a la formación integral de los estudiantes [...]» (p. 35). En adición a lo anterior, en el mismo documento antes mencionado se establece que «no se puede ocultar la necesidad de formar ciudadanos comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos, la preservación del medio ambiente y los valores de la democracia» (p. 4).

Consideramos que la acreditación es una construcción institucional que demandó los mayores esfuerzos de todos los sujetos involucrados, lo que lleva a manifestar que «Estamos felices por poder ver los frutos de un arduo trabajo de toda la comunidad universitaria y tenemos un gran reto y es continuar con una universidad que siga proyectándose con alta calidad [...]» (docente Facultad de Humanidades), todos estos retos deben ir de la mano de «la puesta en marcha de procesos de autoevaluación y mejoramiento institucional, además, requiere el compromiso de los miembros de la comunidad universitaria y de una acción sistemática orientada por los organismos e instancias de dirección universitaria» (Universidad del Magdalena, Acuerdo N° 015 del 2009, p. 2).

Los retos producto de la acreditación por alta calidad marcan el punto de inicio de un nuevo proceso institucional: la renovación de la acreditación. Cabe destacar el nivel de concientización de los actores sociales, con respecto a las exigencias que son inherentes a esta dinámica que implica una mejora continua, a la cual se suscribió la universidad en la práctica de su autonomía; esto demarca una capacidad de empoderamiento de los procesos institucionales por parte de los sujetos involucrados, lo que puede repercutir de manera positiva en aquellos aspectos que traigan consigo la necesidad de direccionamiento autónomo de cada uno de los actores en su individualidad. Igualmente, dicha concientización y empoderamiento deben ser aprovechados adicionalmente para la difusión efectiva entre aquellos actores con bajo nivel de concientización para propiciar en ellos el empoderamiento requerido.

Mito racionalizado 5. Beneficios a la Institución y a la comunidad académica

Uno de los principales beneficios que trae consigo la Acreditación Institucional es el logro de mayor visibilidad para la Institución en los ámbitos regional, nacional e internacional; lo que a la vez se refleja en mejores oportunidades para la comunidad académica en general. El CNA (2014) por su parte, define el concepto de visibilidad como «el reconocimiento de las instituciones por parte de la sociedad en relación con el ejercicio de sus funciones con calidad y pertinencia» (p. 11), y clasifica el concepto dentro de los principios de la acreditación.

Las voces recuperadas en esta categoría fueron nueve, según las cuales algunos de los atributos para obtener mayor visibilidad gracias a la acreditación son: los egresados «[...] y en general, podrán aspirar a eventos internacionales, becas, pasantías, es decir, es un plus que llevarán consigo», además en cuanto a los egresados antiguos, no importa que ya hayan salido hace varias décadas, son egresados de la Universidad del Magdalena» (jefe Oficina de Aseguramiento de la Calidad). Se afirma también que «este reconocimiento que nos hace el Ministerio de Educación va a redundar en muchas cosas positivas para nuestros estudiantes» (docente de Ingeniería Ambiental y Sanitaria- director Programa Ingeniería Ambiental y Sanitaria); entrando en más detalle «se beneficia a la población estudiantil que al momento de egresar de una universidad acreditada tendrán más posibilidades laborales y con salarios más altos» (docente de Administración de Empresas).

Por otro parte, «en el caso de que los estudiantes, egresados, docentes de la Institución que quieran salir de la ciudad o del país, no solamente para recibir clases sino para llevar trabajos o ponencias, serán tenidos en cuenta» (docente de Ingeniería Ambiental y Sanitaria- director Programa Ingeniería Ambiental y Sanitaria). Al mismo tiempo, «los estudiantes tienen preferencias para los créditos de Ictex, los docentes gozan de más oportunidades de ejecutar proyectos y todos los egresados tienen ese valor agregado»

(jefe Oficina de Aseguramiento de la Calidad). Otro aspecto de la visibilidad institucional destacada por las voces es la posibilidad de posicionar a la universidad internacionalmente: «[...] seremos muy pronto la universidad de referencia internacional» (egresado Administración de Empresas). De esta forma, «la Acreditación significa un factor diferencial para nuestros egresados y estudiantes, esto significa que los estudiantes y los egresados que se forman en nuestra Alma Máter son de calidad» (estudiante de Economía).

Sin embargo, los beneficios de la acreditación no son exclusivos para los estudiantes, egresados y docentes, sino que a la Institución también se le abren las puertas, «por ejemplo, participar en las convocatorias nacionales como ser pilo paga; ser tenida en cuenta para convenios que quieran realizar entidades privadas para obras, participar de convocatorias masivas que hace el Ministerio» (jefe de Oficina de Aseguramiento de la Calidad), además «hoy dentro del plan de formación docente que el Ministerio de Educación Nacional adelanta para todos los docentes del 1278 en Colombia [...] la universidad ha sido escogida [...] sino hubiéramos llegado a certificarnos en calidad no hubiésemos podido ser seleccionados [...]» (docente catedrático Facultad de Ciencias de la Educación – Egresado del Doctorado en Ciencias de la Educación).

Un punto de especial importancia expresado por las voces es que «la Acreditación también nos trae beneficios como una mayor agilidad en los procesos de acreditación de nuestros programas y al momento de un registro calificado podemos ser exentos de esa visita» (Jefe de Oficina de Aseguramiento de la Calidad). La acreditación otorga un aval de confianza a los agentes externos con respecto a la universidad. Esta confianza también se ve reflejada en los procesos de Renovación de Acreditación de programas académicos de la universidad: «con la Acreditación Institucional me siento muchísimo más reconocida profesionalmente y con una Alta Calidad y capacidad para poder sacar adelante una reacreditación en la que ya nos enfrentamos en el programa de economía» (docente de Economía - directora del Programa de Economía).

No obstante, los beneficios obtenidos por la Institución no solo son inherentes al logro de la Acreditación como tal, sino que se conciben desde el momento en que la Universidad decidió emprender el proceso de autoevaluación institucional, en razón a que se constituyó en «un ejercicio disciplinado, organizativo, por tratar de poner en orden todos los procesos y procedimientos [...], fue una oportunidad para que cada uno de los miembros de la comunidad académica...empezaran a entender que son procesos organizacionales que se van construyendo» (docente catedrático Facultad de Ciencias de la Educación – Egresado del Doctorado en Ciencias de la Educación).

A la vez, se define a este logro como la certificación que imprime un sello de calidad a la ciudad de Santa Marta y a la región en su conjunto: «saber que una institución que está en nuestra región está acreditada y que no vamos a tener la necesidad de salir a estudiar a una Universidad que esté muy lejos, es algo pues bastante importante» (estudiante Licenciatura en Informática); en pocas palabras: «ya tenemos algo que valorar en la ciudad» (miembro del cuerpo de bomberos de la ciudad de Santa Marta).

Para destacar, un actor expresa que «es realmente importante que tanto estudiantes [...] y comunidad se interesen por conocer cada uno de los beneficios y todo lo que trae consigo este sello de acreditación institucional que es apenas el comienzo, porque ahora debemos seguir trabajando para mantenerla» (docente de Negocios Internacionales - directora Programa de Negocios Internacionales, año 2016), lo que permitirá «la ampliación de las posibilidades de desarrollo de las sociedades y el enriquecimiento constante de su capacidad de comprensión de sí mismas y de su entorno» (CNA, Lineamientos para la acreditación institucional, 2014, p. 3).

Con respecto a los beneficios institucionales y a la comunidad académica, este significado y sentido de la acreditación resalta la necesidad de que el cuerpo académico se apropie de los beneficios inmanentes a la acreditación y en igual caso que en la categoría de retos, es menester mencionar la obligación de difundir entre la comunidad académica todas las ventajas que se pueden obtener de este

hecho, beneficios que deben ser traducidos en acciones que coadyuven a generar los cambios en las instancias académicas e institucionales que lo demanden; de esta manera, el aprovechamiento efectivo de los mencionados beneficios solo será posible en la medida en que la comunidad universitaria se movilice en favor de materializar todas aquellas prerrogativas de las que hoy se gozan como institución de educación superior certificada por alta calidad.

Mito racionalizado 6. Reconocimientos y felicitaciones institucionales

«Al ser adoptado por el Estado y la sociedad, el juicio del CNA [...] se constituye en un reconocimiento público de que una institución o programa está cumpliendo su misión con altos niveles de calidad» (CNA, lineamientos para la acreditación institucional, 2014, p. 8). Como resultado de este reconocimiento público a la calidad, se exteriorizan las voces que destacan el mérito logrado por la Universidad del Magdalena y se hacen partícipes de este momento histórico a través de una felicitación, la mayor parte de ellas enmarcadas en la formalidad y significación del evento.

Los actores sociales identificados dentro de la presente categoría fueron ocho, de los que se seleccionaron siete, por ser los que condensan la categoría. La primera voz resalta las particularidades que contribuyeron al logro de la acreditación: «Hoy se reconocen los avances que se han tenido en ocho programas acreditados, el desarrollo en bienestar universitario, el impulso en la investigación, el gran impacto social que ha tenido la Universidad en la formación de profesionales del Caribe Colombiano» (rector Universidad del Magdalena, periodo 2008 - 2016), quedando así identificadas como potencialidades de la Institución. A la vez, se reconoce la labor de los diferentes actores sociales de la universidad, comprometidos con el proceso de acreditación: «Felicitarlos, este es el resultado del gran esfuerzo que han hecho los estudiantes, los profesores, el personal directivo, administrativo y para el Ministerio de Educación Nacional

y para el país es muy importante la Acreditación» (viceministro de Educación Superior).

Del mismo modo, la acreditación de alta calidad es definida como «estimulante, por su significado y el alto sentido asociativo que ustedes (los actores de la Universidad del Magdalena) han impulsado, esta es una oportunidad para reiterarle nuestro apoyo y colaboración en todo lo que estime bien realizar» (Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN); a la par, este reconocimiento «es motivo especial de complacencia y orgullo» (RUDECOLOMBIA); consecuentemente, su importancia recae en que se constituye en «el mayor reconocimiento a las directivas y a la comunidad académica» (Universidad del Atlántico).

Para cerrar, voces de otras instituciones de educación superior manifestaron su congratulación por lo obtenido: «Con la Acreditación de Alta Calidad otorgada por el MEN materializa un gran logro. Felicidades Unimagdalena» (Universidad de Cartagena). Otra voz de una institución colega que también obtuvo la Acreditación destaca que es un «proceso dispendioso [...] en el cual nuestras universidades se pusieron a prueba», y lo puntualiza como «un reconocimiento a lo que somos» (rector Universidad Pedagógica Nacional). De esta forma, con fundamentación en los lineamientos para la acreditación institucional dados por el CNA, «La Acreditación no es sólo una oportunidad para el reconocimiento por parte del Estado [...]; es una ocasión para reconocer la dinámica del mejoramiento de la calidad y para precisar metas de desarrollo deseable» (p. 57). Por lo tanto, los mencionados mensajes de reconocimiento social deben servir para motivar y posteriormente movilizar a la universidad en su conjunto, para la puesta en marcha de iniciativas de mejoramiento que coadyuven al alcance de estándares aún más altos de calidad.

Las voces incluidas en la categoría seis son la expresión tácita a la distinción social hecha a la universidad como resultado del logro de la acreditación institucional, la importancia de la categoría recae en el hecho de que son principalmente actores externos los que manifiestan tales felicitaciones y reconocen la calidad de la institución; en

otras palabras, la calidad institucional no solo es percibida desde el ámbito interno de la academia, sino también desde grupos sociales o sujetos externos relacionados en determinada forma con la institución; dicha percepción externa de calidad debe servir a la universidad como el medio para atraer nuevos grupos de interés a participar en la vida universitaria, permitiendo que estos se inmiscuyan en dinámicas propias de la institución, originando así nuevas sinergias interinstitucionales que otorguen beneficios al conjunto de partes involucradas. Lo anterior es propuesto desde la visión de que la Acreditación debe ser percibida desde el ámbito social como una garantía que brinda confianza a entes externos, lo que abre las puertas a la creación de nuevas oportunidades que propicien el desarrollo académico, investigativo, financiero, entre otros y el establecimiento de relaciones sociales sólidas.

Tesis sobre el significado para los actores sociales frente al logro de la Acreditación Institucional

En este apartado se recuperan las seis tesis parciales configuradas a partir de las voces testimoniales de los actores sociales. Su presentación integrada configura un discurso argumental, a modo de teoría sustantiva, que ha emergido de tales voces.

Tesis 1: la historia de cada universidad, asumida como organización que se construye socialmente en el tiempo, es un factor clave en el proceso de auto-reconocimiento de la calidad institucional y un soporte fundamental de su acreditación institucional, porque la calidad presente en una organización es expresión de toda su historia organizacional.

Tesis 2: la responsabilidad social, asumida como la presencia y participación de la academia universitaria en los procesos y dinámicas de desarrollo de los territorios que son interpelados por el quehacer universitario, es un factor clave para reconocer que una universidad es de alta calidad; porque es evidente la interacción entre los niveles de desarrollo territorial y la calidad de sus organizaciones universitarias:

interacciones mediadas por el nivel de intervención de la institución universitaria en su contexto social y por el influjo de tales contextos en las dinámicas académicas y de gestión de las universidades de alta calidad.

Tesis 3: la Acreditación Institucional es un factor generador de pertenencia institucional, asumida como la identificación positiva y la adhesión de los actores sociales con las instituciones de las cuales hacen parte y a las que aportan sus capacidades y potencialidades en sus dinámicas de aseguramiento de calidad; porque los reconocimientos de alta calidad generan orgullo y compromiso con el desarrollo de las organizaciones universitarias.

Tesis 4: la acreditación institucional más allá de ser una meta terminal, marca un umbral organizacional hacia escenarios de innovación y desarrollo complejo; porque un aspecto crítico en una praxis de gestión, asumida como emergente, no es la simple resolución de problemas, su anulación o «solución», sino además su intercambio por nuevos problemas que son inherentes a los nuevos niveles de desarrollo alcanzados; una organización de alta calidad es aquella que logra un «intercambio» significativo de problemas simples por problemas complejos; asumiendo aquí lo complejos como un atributo de alta calidad propio de las estructuras organizacionales dinámicas e innovadoras.

Tesis 5: la alta calidad de una institución de educación superior al ser el resultado de una dinámica colectiva de construcción social, cuando es reconocida a través de la Acreditación Institucional genera impactos positivos distribuidos en los actores académicos de la universidad; porque los destinatarios finales de todo esfuerzo por la mejora de la calidad son los usuarios y beneficiarios del quehacer académico institucional; siendo la calidad de los aprendizajes el mayor retorno social esperado.

Tesis 6: la obtención de la acreditación institucional es un reconocimiento que supera los límites organizacionales de cada universidad y la posicionan en las comunidades académicas; porque la valoración pública de este nivel de calidad hace de la universidad que

lo obtiene un referente de buenas prácticas de gestión y en especial de buenos niveles de desarrollo académico.

Con base en estos seis argumentos parciales, discursivos, se configura una tesis central, meta-discursiva, sobre el sentido que le otorgan los actores de la Universidad del Magdalena al reconocimiento de la acreditación Institucional:

La acreditación institucional de una universidad es un logro histórico que da cuenta de sus propios trayectos sociales y de la construcción colectiva que ha marcado el alcance de la alta calidad que subyace en este reconocimiento. Desde los imaginarios sociales de sus actores, la responsabilidad social de la universidad es quizás el rasgo fundamental para juzgar y reconocer su alta calidad; es decir, la manera y el nivel donde la universidad interpela y se convierte en factor de desarrollo de su contexto y territorio, apalanca la posibilidad de su acreditación. Este reconocimiento, además de estar respaldado en la visión social de cada institución, genera y reafirma en los actores académicos institucionales sentimientos de pertenencia y compromiso que al ser soportes claves de la alta calidad, también consolidan las condiciones para su aseguramiento; al estar sustentado este reconocimiento en fortalezas emocionales como el sentido de compromiso y de pertenencia que, más allá de ser intangibles organizacionales, generan oportunidades evidenciables de avance y desarrollo no solo de la universidad como organización, sino también de sus actores sociales académicos; siendo esto potenciado al mismo tiempo por el reconocimiento externo de la institución y el de sus distintos actores sociales académicos.

Un acercamiento a las necesidades y problemas de una universidad pública en perspectiva de la renovación de la acreditación institucional

En perspectiva de la renovación de la acreditación institucional, las necesidades y problemas identificados mediante el ejercicio de recolección de voces de actores sociales universitarios, fueron categorizados según los factores de calidad y sus correspondientes categorías, establecidos en los Lineamientos de Acreditación Institucional del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), lo que permitió, en primera instancia, determinar aquellas situaciones existentes que la Universidad del Magdalena debe intervenir para posteriormente corregir y/o eliminar, para de esta manera propiciar un entorno educativo académico de calidad, dando respuesta a la vez, a las recomendaciones hechas por el Ministerio de Educación Nacional mediante la Resolución número 16891 del 22 de agosto de 2016, que concedió la primera acreditación de la Universidad del Magdalena por el concepto de los pares académicos y por el ejercicio de autoevaluación institucional.

De igual forma, dichas voces pertenecientes a los actores sociales de la institución permitieron evidenciar las principales problemáticas percibidas por parte de la comunidad académica y en consecuencia aquellas que son más visibles dentro de la institución, lo que de cierta manera está influenciado por la posición de cada actor dentro de la estructura universitaria, lo que permite configurar mitos desde las necesidades y problemas que se perciben en la Institución y emergen como construcciones sociales e históricas ligadas al aseguramiento de la calidad. A continuación, se exponen los resultados encontrados por factor.

Mitos racionalizados desde el factor misión y Proyecto institucional

A partir del proyecto educativo, y especialmente de la misión institucional, las Instituciones de Educación Superior deben propender por armonizar los pilares básicos de su accionar educativo, los cuales son la docencia, la investigación y la extensión; sin esa armonía esperada la Universidad ve mermado su objetivo dentro de la sociedad, por lo cual es de especial interés de todo el cuerpo universitario velar por el efectivo cumplimiento de los ejes misionales (Beraza y Rodríguez, 2007).

Con respecto a este factor (F1), solo se identificó una necesidad, asociada con la actualización del Proyecto Educativo Institucional y relacionada con la característica (F1C2) «Orientaciones y Estrategias del Proyecto Educativo Institucional», lo que se puede confrontar con el concepto de los pares académicos del CNA, donde se afirma que el PEI está planteado de forma adecuada, aunque no se le da la relevancia debida a la investigación, comparado con otros aspectos como extensión, el desarrollo académico, la gestión y el desarrollo organizacional.

Por otra parte, y con respecto a la misión, no se identificaron necesidades y problemas, situación que puede estar ligada al hecho descrito por el mismo concepto de los pares, según el cual se evidencia un bajo dominio de la misión, en cuanto a sus principios y orientaciones, lo que puede ser una implicación tácita de este hecho.

De manera general, se puede aseverar que el (F1) «Misión y el Proyecto Institucional» no presenta mayores problemas o necesidades a intervenir, sin embargo, se deben emprender acciones que permitan identificar claramente dentro del PEI a la investigación como función sustantiva de la universidad y lograr una difusión efectiva de la Misión Institucional en toda la comunidad académica.

Mitos racionalizados desde el factor estudiantes

En relación con el factor estudiantes (F2), se recopilaron diecisiete voces referentes a problemas y necesidades de este factor; de las

cuales se subcategorizaron cuatro dentro de la característica (F2C5) «Admisión y permanencia de estudiantes», las cuales expresan la necesidad de reestructurar los sistemas de admisión de la universidad debido al excesivo número de estudiantes en la alma mater, lo que se ve afectado directamente por la infraestructura física de la Institución que ante esta situación se ve limitada. Adicionalmente, se plantea el problema de la deserción estudiantil, la cual es común en estudiantes de estratos bajos, frente a lo cual la institución ha planteado medidas para mitigar esta problemática; sin embargo, según lo percibido mediante la observación de la información recolectada se puede afirmar que esta coyuntura sigue siendo palpable dentro de la Institución.

Frente a esto, Dubet (2005) afirma que el joven universitario debe «volverse estudiante», ya que si no lo logra desertará, para ello tiene que desarrollar un sentimiento de pertenencia hacia la institución, integrándose así al marco universitario, lo que le permitirá reconocer unas reglas académicas y de normatividad dentro de su accionar como estudiante; de esta forma, se propone que la universidad sea el vehículo que facilite el tránsito del sujeto a estudiante, mediante programas que garanticen la efectiva inserción en el ámbito universitario, mitigando los altos índices de deserción estudiantil.

Por otra parte, en la característica (F2C4) «Deberes y derechos de los estudiantes» se recuperaron nueve voces, las que hablan sobre la necesidad de ofrecer una educación de calidad por parte de la Universidad, lo cual se constituye en un derecho de los estudiantes, más aún desde el momento en que la Universidad obtuvo el estatus de institución acreditada de alta calidad, esta calidad se ve reflejada en los resultados de las Pruebas Saber – Pro, que están por debajo de la media nacional, indicador que exige ser mejorado. También se pone de manifiesto la necesidad de garantizar al estudiante espacios para la participación constructiva de la Universidad, espacios en que sus percepciones e ideales sean tenidos en cuenta y posteriormente sean materializados a través de la puesta en marcha de acciones que propendan a ello. Además, se hace

referencia al estatuto estudiantil, el cual de acuerdo con las voces requiere ser actualizado.

Por último, con respecto a la característica (F2C6) «Sistemas de estímulos y créditos para estudiantes» se caracterizaron cuatro (4) voces, donde se evidencia la urgencia de implementar estrategias que coadyuven a contrarrestar las necesidades que afectan a la comunidad estudiantil de la Institución, igualmente, se plantea que dichas estrategias deben dar respuestas que estén basadas en las realidades que enfrentan los estudiantes, lo que al tiempo motive a los estudiantes y los ayude a generar una visión crítica en todos los aspectos.

Mitos racionalizados desde el factor profesores

La excelencia en el factor profesores está determinada por las funciones de docencia, investigación y las actividades de gestión que estos llevan a cabo, entendiéndose la labor profesoral como la interacción de estos procesos, donde sin embargo son preponderantes la docencia y la investigación debido a que es a través de la investigación y la docencia que el conocimiento es transmitido (Glazman, 2003).

A partir de los resultados, se puede afirmar que el factor «profesores» (F3) es uno de los factores con más problemas y necesidades dentro de la institución con sesenta y ocho voces en las características asociadas a este factor. En primera instancia, se encuentra la característica (F3C9) «carrera docente» con siete voces, las cuales sugieren la necesidad de que el cuerpo docente posea formación avanzada tanto en especializaciones, maestrías y doctorados; lo que propiciaría una cultura de la calidad en los docentes y como consecuencia un mejor desempeño académico de los estudiantes, además de implicaciones positivas para otros factores como investigación y extensión; esta característica también menciona la exigencia de una mejor asignación salarial para los docentes de la Universidad.

En cuanto a los (F3C7) «Deberes y derechos de los profesores», dos voces fueron tipificadas en esta característica, las cuales expresan

la necesidad de una mayor participación de los docentes, específicamente de los catedráticos y de planta, en todas las decisiones tomadas a nivel institucional que competan a este actor social; por otra parte, se sugiere la actualización del estatuto docente, requerimiento que fue mencionado dentro de las recomendaciones hechas por el MEN en la resolución que otorgó la acreditación a la universidad, como la necesidad de emprender la reforma del estatuto profesoral en busca de establecer estrategias más eficaces de vinculación docente, definir las condiciones para obtener el año sabático, la asignación de tiempo para la investigación y mejores especificaciones con respecto a experiencia y títulos para la categorización docente.

Del (F3C10) «Desarrollo profesoral» se expresa la necesidad de cualificar al personal docente, tomando como punto de partida los elementos profesorales con que cuenta la universidad, para posteriormente, y a través del aprovechamiento de sus potencialidades, integrarlos a la planta docente, lo que a la vez requiere la destinación de mayores recursos para ello. Las voces categorizadas dentro de esta característica fueron ocho.

La (F3C11) «Interacción académica de los profesores» es otra característica del factor Profesores en la cual se recuperaron dos voces, que expresan la problemática de la baja visibilidad nacional e internacional de la producción científica de los docentes, hecho originado en el bajo nivel de interacción de los docentes en redes investigativas y académicas a nivel nacional e internacional.

Por otro lado, se codificaron cuarenta y nueve voces en la característica (F3C8) «Planta profesoral», lo que pone de manifiesto la gran cantidad de problemas enraizados en esta característica, en razón a la necesidad de vincular nuevos docentes de planta en la mayoría de los programas académicos de la institución, que nutran las actividades de extensión y de investigación; problemática que también se describe en las recomendaciones hechas por el MEN y el CNA; lo que a la vez afecta de manera directa la atención académica a los estudiantes y su producción investigativa. En el caso de algunos programas académicos el problema es crítico, debido a que los actores

sociales aseveran que la cantidad de docentes de planta es tan baja que no logra cubrir los requerimientos básicos de la gran población estudiantil como en la situación de administración de empresas turísticas y hoteleras, derecho e ingeniería civil, por nombrar algunas carreras; o en su defecto, existen programas que no cuentan con ningún docente de tiempo completo. Otro punto por destacar sobre esta característica es la baja efectividad de las pasadas convocatorias docentes, las cuales en varias ocasiones han quedado desiertas, o con muy bajo grado de vinculación docente, esta disyuntiva también propicia que las iniciativas de acreditación de alta calidad de los distintos programas académicos se vean obstaculizadas y, consecuentemente, se afecte la calidad educativa.

Mitos racionalizados desde el factor procesos académicos

En función al factor (F4) «Procesos académicos», el CNA estableció tres características, las cuales son: (F4C12) «Políticas académicas», (F4C13) «Pertinencia académica y relevancia social» y (F4C14) «Procesos de creación, modificación y extensión de programas académicos». De las Políticas académicas se tipificaron veintiún voces que hablan de problemas y necesidades concernientes a los currículos de los programas, los cuales se deben adecuar a las exigencias reales a las que los estudiantes se enfrentan al salir egresados del Alma Mater, lo anterior requiere el cambio de la orientación curricular de la teoría a la práctica, que propicie la formación integral del estudiantado. Por otra parte, se mencionan problemas con el registro académico y los sobrecupos por la excesiva admisión de los estudiantes; se expresa, adicionalmente, la necesidad de establecer políticas y estrategias encaminadas a la Acreditación de Alta Calidad de todos los programas académicos de la institución.

Un indicador de la pertinencia académica, son los resultados institucionales de las Pruebas Saber – Pro, acerca de las cuales, los actores sociales afirman que es necesario llevar a cabo acciones para

mejorarlos, en razón a que algunos programas académicos están dentro de la media nacional y otros, aún peor, por debajo de la media; lo que no es un buen indicio de la calidad académica. En cuanto a la relevancia social, se manifiesta la necesidad de reorientar la formación de los estudiantes con el fin de que como futuros egresados dispongan de más competencias y habilidades para que generen más impacto y proyección social a nivel local, regional y nacional. En consecuencia, en esta característica se identificaron nueve voces.

Con respecto a los (F4C14) «Procesos de creación, modificación y extensión de programas académicos», se tipificaron diecisiete voces las que resaltan la exigencia de la creación de nuevos programas de pregrado y especialmente en postgrado, en razón a la insuficiencia de las especializaciones, maestrías y doctorados. En relación con los programas de pregrado, los actores expresan que se deben abrir nuevos programas académicos que den respuesta a las nuevas necesidades del mercado laboral. También se sugiere la modificación de los programas de pregrado existentes, en cuanto a las materias incluidas en el pensum lo que propiciará que los programas sean más pertinentes con su campo de acción, al igual que la disminución de los semestres de grado.

Mitos racionalizados desde el factor visibilidad nacional e internacional

Las iniciativas de cooperación nacional e internacional, al igual que la promoción de la movilidad académica y, en general, el fortalecimiento de las actividades de internacionalización, se consideran en los ámbitos universitarios como estrategias que favorecen el aumento de la oferta de programas académicos. Al mismo tiempo, son herramientas que contribuyen a ampliar perspectivas académicas, de investigación, extensión, entre otras; coadyuvando a la vez a compensar las falencias entre universidades (Hernández *et al.*, 2015).

Con respecto a este factor (F5), se recopilaron nueve voces, subcategorizadas a la vez en las dos características: (F5C15) «Inserción

de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales» y (F5C16) «Relaciones externas de profesores y estudiantes». Dentro de la primera característica (F5C15) se agruparon siete voces, las cuales expresan la necesidad de fortalecer la movilidad tanto nacional e internacional de la comunidad académica, a través del establecimiento de condiciones institucionales que garanticen la inserción de la Institución en redes académicas universitarias.

Por otra parte, en cuanto a las (F5C16) «Relaciones externas de profesores y estudiantes» se clasificaron dos voces que expresan la obligación de impactar positivamente el nivel de intercambio académico de docentes y estudiantes, además se debe mejorar la cooperación investigativa a nivel nacional y preferentemente a nivel internacional.

Mitos racionalizados desde el factor investigación y creación artística

En las características correspondientes al presente factor (F6) se categorizaron treinta y tres voces, de las cuales diez hacen referencia a la (F6C17) «Formación para la investigación», esta característica expone la necesidad de fortalecer el eje de investigación formativa, mediante la motivación a estudiantes a ingresar a los semilleros de investigación y el apoyo financiero a proyectos investigativos de la comunidad estudiantil, además se sugiere aumentar el apoyo docente a estas iniciativas de investigación formativa; labor que se debe articular con los programas de postgrado y los grupos de investigación.

Lo anterior encuentra su fundamento en el hecho de que la educación superior no solo se debe interesar en formar a los estudiantes con capacidades básicas sino también debe propender porque el estudiante desarrolle capacidades investigativas y críticas que le permitan hacer frente a las distintas realidades que enfrentará en su vida profesional (Barbón y Washington, 2017).

En la característica (F6C18) «investigación» se plantea la necesidad de reorientar el sistema investigativo de la universidad, por lo

tanto, la investigación debe ir dirigida a tópicos que sean pertinentes con la sociedad en la que la universidad realiza su labor educativa y de responsabilidad social. De la misma forma, se alega que la investigación en la institución requiere la destinación de mayores recursos económicos, que propendan por el mejoramiento de los grupos de investigación en cuanto a espacios, herramientas tecnológicas, equipos, entre otros. Se sugiere mejorar las categorías de indexación de las revistas científicas existentes en la institución, para generar el impacto deseado. En esta característica se recuperaron veintitrés voces.

Mitos racionalizados desde el factor pertinencia e impacto social

La concepción de pertinencia universitaria presenta dos particularidades, la primera entendida desde la naturaleza autónoma de las Instituciones de Educación Superior, y la segunda dada a partir de la necesidad de establecer vínculos con la sociedad, de esta forma se pone de manifiesto la obligación institucional de ser pertinentes tanto en el ámbito interno universitario, como con los actores sociales externos a la institución (Naidorf *et al.*, 2007).

El factor «Pertinencia e impacto social» (F7) está constituido, según los Lineamientos de acreditación institucional del CNA, por dos características (F7C19) «Institución y entorno» y (F7C20) «Graduados e institución»; en relación a esto, de la primera característica (F7C19) se recolectaron trece voces, las cuales hablan de la necesidad de articular la labor de la institución con el entorno en el que está inmersa, a través de aspectos como la sostenibilidad ambiental y la vinculación a comunidades e instituciones de distintas naturalezas. Por otro lado, en cuanto a la característica (F7C20), se reafirma la necesidad de establecer vínculos perdurables con los egresados, que despierten el interés en el egresado de participar en las distintas dinámicas institucionales que le competan. En esta última característica solo se codificó una voz.

Mitos racionalizados desde el factor procesos de autoevaluación y de autorregulación

Según los Lineamientos de acreditación institucional del CNA, los procesos de autoevaluación y de autorregulación en las instituciones de Educación Superior propician la adopción de una cultura de mejoramiento continuo, que incide de forma positiva en todas las instancias institucionales, razón por la que estos procesos se constituyen en un ejercicio de autonomía universitaria.

Así, aunque en el presente factor (F8), según el CNA, se distinguen tres características: (F8C21) «Sistemas de autoevaluación», (F8C22) «Sistemas de información» y (F8C23) «Evaluación de directivas, profesores y personal administrativo»; dentro de las voces recolectadas solo se hace referencia a la (F8C21) «Sistemas de autoevaluación» en seis ocasiones. Las voces hacen referencia a los procesos de autoevaluación originados en los programas académicos con fines de acreditación de alta calidad, y hacen necesario el cumplimiento de los planes de mejoramiento mediante la reorientación de las estrategias de autoevaluación propuestas desde cada facultad. En el caso de los programas acreditados se hace necesario el cumplimiento de las recomendaciones hechas en las resoluciones de acreditación y por los pares académicos, para contribuir en mayor medida al logro de la renovación de la acreditación de cada programa.

Mitos racionalizados desde el factor bienestar institucional

En el factor bienestar institucional (F9) no se evidencian mayores problemas y necesidades por parte de los actores sociales universitarios, solo se identificó una voz que hace referencia a la necesidad de contratar intérpretes que propicien la inclusión social de la población universitaria, con este tipo de características especiales, a las actividades académicas, investigativas y de diversa índole que

se desarrollan en la universidad. En vista de que la existencia de un bienestar universitario se constituye en el eje axial de la formación integral, lo cual exige que las instituciones en su accionar educativo pasen de ser simples transmisoras y creadoras de conocimiento y se conviertan en formadoras a nivel humano, social, lúdico, entre otras dimensiones; además, esta instancia institucional no solo debe estar orientada a atender a la población estudiantil, sino a la población universitaria en su conjunto.

Mitos racionalizados desde el factor organización, gestión y administración

Respecto al factor «Organización, gestión y administración» (F10), se recuperaron seis voces; de las cuales dos pertenecen a la característica (F10C25) «Administración y gestión», una a la característica (F10C27) «Capacidad de gestión» y tres a (F10C26) «Procesos de comunicación».

En relación con la (F10C25) «Administración y gestión», se propone la mejora en la administración de todos los recursos universitarios y la necesidad de contratar nuevos profesionales según las exigencias de cada programa académico. En cuanto a la parte organizacional concerniente a esta característica, se propone la consolidación de una cultura corporativa universitaria, que tenga inmerso un tinte ético que permee toda la estructura institucional.

Por otra parte, en función a la (F10C27) «Capacidad de gestión» se manifiesta la necesidad de generar iniciativas que permitan la estabilidad del trabajo organizacional, propiciando un cambio hacia su interdisciplinariedad, involucrando a toda la comunidad académica.

Acerca de la (F10C26) «Procesos de comunicación», se expresa la necesidad de clarificar el sistema de comunicación interna entre las dependencias, además se propone el establecimiento de rutas para atención al usuario y la participación integral de toda la comunidad académica en la vida administrativa de la universidad.

Mitos racionalizados desde el factor recursos de apoyo académico e infraestructura física

En alusión al factor «Recursos de apoyo académico e infraestructura física» (F11), se recolectaron setenta y ocho voces; el mencionado factor está conformado por dos características. En la primera característica (F11C28) «Recursos de apoyo académico», se tienen veinte voces, que reflejan la necesidad de actualizar, ampliar o adquirir nuevos recursos que den respaldo al desarrollo académico de la institución, tales como material bibliográfico, *softwares*, dotación para laboratorios, tecnología, equipos, entre otros; debido a que la limitación existente respecto a estos recursos impacta la calidad de la producción académica e investigativa y la apropiación eficiente de saberes por los estudiantes.

Los problemas y necesidades de la (F11C29) «Infraestructura física», de los que se recopilaron cincuenta y ocho voces, están especialmente enfocados a la insuficiencia de la estructura física existente en la Universidad, lo que es ocasionado en primera instancia por el incremento en el número de estudiantes en algunos programas, para lo cual se propone la adecuación y el aumento del número de salones. Otro punto, con respecto a esta característica, es el acondicionamiento y construcción de laboratorios, lo que es especialmente demandado por los actores sociales pertenecientes a los programas de la facultad de ingeniería; a la vez se demandan espacios para los grupos de investigación.

Mitos racionalizados desde el factor recursos financieros

Con referencia al factor «Recursos financieros» (F12), se tienen ocho voces, las que hablan de la característica (F12C30) «Recursos, presupuesto y gestión financiera». La principal problemática gira en torno a las transferencias asignadas por parte del Estado a la universidad, las cuales, según algunas voces, limitan la capacidad de inversión de la institución en temas de investigación, extensión, planta

física, vinculación docente; en otras palabras, es un factor que afecta transversalmente otros factores determinantes de la calidad. Frente a lo anterior, se propone, gestionar mayores recursos financieros ante el gobierno nacional, para dar respuesta a las exigencias que tiene la universidad como institución acreditada de alta calidad y así propender por una mejora continua en el *alma mater*.

Tabla 10. Problemáticas asociadas a la renovación de la acreditación

Factor y característica	Actor social	Voz
F1C2	DTC31	Actualización del PEI.
F2C4	DP9	La formación de los estudiantes se debe mejorar en muchos aspectos: desde mejorar o fortalecer todo lo que son las competencias genéricas, lectura, escritura, razonamiento, que son muy importantes pues para un adecuado aprendizaje.
F3C8	DP1	Es preocupante, por ejemplo, que algunos programas que no tienen docentes de planta o nada más tienen uno o dos, donde son programas que por ejemplo ya superan mil estudiantes.
F4C12 F4C14	DOC2	Actualización curricular de algunos programas con la normatividad vigente. Insuficiente oferta de postgrados.

La renovación de la acreditación de alta calidad en instituciones de educación superior: mitos, lógicas e isomorfismos

Factor y característica	Actor social	Voz
F5C15	DP9	Mejorar en los estudiantes el conocimiento de una segunda lengua, inglés, francés, alemán, portugués, que nos permita tener un mayor intercambio cultural, un mayor intercambio académico; y esto a su vez pues mejoraría todo lo relacionado con la internacionalización.
F6C18	DP6	Si no se tiene definido un buen sistema de investigación que agilice o facilite los procesos muy probablemente los programas no van a poder dar resultados y dar cumplimiento a las metas que tienen definidas en sus planes de mejoramiento.
F7C19	DTC26	Limitaciones en la vinculación a comunidades, instituciones públicas y privadas relacionadas con el desarrollo local y departamental.
F8C21	DTC21	Atender los requerimientos hechos en las resoluciones de acreditación de los programas acreditados de manera gradual y prioritaria; hacer un seguimiento permanente a los planes de mejoramiento.
F10C25	DTC21	Propender por el fortalecimiento de la creación de un espíritu corporativo, ético y organizacional que mejore el clima laboral y la comunicación entre los distintos sectores de la vida académica.

Factor y característica	Actor social	Voz
F11C29	DP5	En el tema de infraestructura, mejorar un poco las condiciones para poder ampliar un poco más la oferta académica y obviamente mejorar las condiciones a partir de las cuales se desarrollan los procesos de formación de nuestros estudiantes.
F12C30	DI1	Hacer una muy buena gestión ante el gobierno central, para que las transferencias netas por estudiante de nosotros mejoren, nosotros a pesar de que estamos certificados ya nuestras transferencias no corresponden a lo que nosotros estamos desarrollando.

Fuente: Elaboración propia.

Tesis sobre los mitos racionalizados en las necesidades y problemáticas para la renovación de la acreditación institucional por alta calidad

Tesis 7: las necesidades y problemáticas asociadas al factor misión y proyecto educativo Institucional se fundamentan en la necesidad de actualización y apropiación de los marcos filosóficos de la Institución.

Tesis 8: el fortalecimiento de los procesos institucionales asociados a la comunidad estudiantil demanda la actualización de elementos normativos y el desarrollo de estrategias de acompañamiento para mejorar los resultados en las pruebas y aportar a la permanencia y graduación.

Tesis 9: el cuerpo profesoral es una comunidad académica que apalanca el fortalecimiento de los procesos misionales en las instituciones de educación superior y requiere que la Institución adopte,

actualice, promueva e implemente políticas claras que contribuyan a su desarrollo.

Tesis 10: los procesos académicos de la Institución deben fundamentarse para responder a diversas dinámicas, la primera es la coherencia con las tendencias formativas de cada campo disciplinar y la segunda es el fortalecimiento de la oferta en perspectiva de aportar profesionales que generen soluciones a las problemáticas de los territorios.

Tesis 11: la visibilización de los procesos académicos de las instituciones de educación superior es un requerimiento en los actuales sistemas educativos para fomentar una cultura más amplia en sus comunidades universitarias.

Tesis 12: el fortalecimiento de las actividades de ciencia, tecnología e innovación es una necesidad para una institución de educación superior que apuesta por la renovación de su acreditación, ya que en ella se evidencia la consolidación de las comunidades académicas.

Tesis 13: la vinculación de la Institución a las dinámicas sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales demuestra su pertinencia y aportes al desarrollo del territorio.

Tesis 14: el aseguramiento de la calidad es una necesidad en las instituciones y debe alimentarse de las opiniones de diversos actores sociales.

Tesis 15: el fortalecimiento de las políticas y estrategias para la inclusión social es una prioridad en la Institución.

Tesis 16: el fortalecimiento de los procesos administrativos y de gestión de los recursos institucionales es un aspecto clave para fortalecer las dinámicas misionales.

Tesis 17: el apalancamiento de los procesos académicos, administrativos, de investigación y extensión se garantiza con la pertinencia de las condiciones de infraestructura física y tecnológica y los recursos de apoyo académico.

Tesis 18: el aseguramiento de la calidad en la institución y el fortalecimiento de los procesos misionales debe estar soportado en las capacidades financieras y los recursos suficientes para financiar el cumplimiento de las metas.

Una mirada a los retos y desafíos de la universidad en perspectiva de renovación de la acreditación institucional de alta calidad

En conjunto con los problemas y necesidades que se deben intervenir en la universidad en perspectiva de la renovación de la acreditación institucional, los retos y desafíos reconocidos por medio de las apreciaciones de la comunidad universitaria fueron categorizados teniendo en cuenta los factores y características contemplados en los lineamientos de acreditación institucional.

Se debe tener en cuenta que gran parte de los actores sociales de la institución focalizada que participaron en el ejercicio de recolección de voces, contaron con la capacidad de proyectar los retos y desafíos a asumir a partir de las necesidades y problemas previamente identificados en la Institución; lo que se concibe como la habilidad de transformar a través del imaginario social universitario la compleja realidad institucional; lo que lleva a considerar este hecho como un rasgo de valor, que es expresión de la universidad como organismo que se regenera a sí misma. Estos mitos racionalizados se convierten en elementos que contribuyen a la definición de rutas de desarrollo para el fortalecimiento institucional.

Mitos racionalizados desde el factor misión y proyecto institucional

Las características que componen el factor misión y proyecto institucional (F1), son (F1C1) «Coherencia y pertinencia de la Misión», con dos voces; (F1C2) «Orientaciones y estrategias del Proyecto Educativo Institucional», con solo una voz y por último (F1C3) «Formación integral y construcción de la comunidad académica en el Proyecto Educativo Institucional» con cinco voces recopiladas.

Los desafíos de la primera característica (F1C1) hablan sobre la reorientación que se debe hacer a los ejes misionales, dirigido de mejor forma hacia procesos de liderazgo, innovación, la disciplina académica, la responsabilidad social y ambiental, la pertenencia y una gobernabilidad descentralizada, todo esto para propiciar una coherencia y pertinencia cada vez mayor de la misión. De acuerdo con lo anterior, la misión institucional debe lograr posicionar a la universidad primeramente dentro de la región Caribe, remarcando que esta situación solo será posible en la medida en que la Universidad alcance el nivel óptimo de proyección social.

Por otra parte, también se vislumbra como reto dentro de la segunda característica (F1C2) del presente factor, la actualización del PEI en miras a velar por la calidad en todos los procesos internos, lo que debe a la vez coadyuvar a la proyección regional, nacional e internacional, establecida en la Misión Institucional; como desafío adicional se propone la adopción de una cultura de la calidad como eje transversal de los procesos de investigación, extensión y docencia.

En relación a la tercera característica, (F1C3) «Formación integral y construcción de la comunidad académica en el Proyecto Educativo Institucional», se plantea como reto, que debe ir direccionado desde el PEI, la construcción de una comunidad académica, a través del aprendizaje colectivo de todos los actores sociales universitarios, lo que propiciará procesos de resignificación en la institución.

Mitos racionalizados desde el factor estudiantes

Dentro de los retos y desafíos a emprender en la búsqueda de la renovación de la acreditación institucional dentro del factor «Estudiantes» (F2) se codificaron dieciséis voces, de las cuales cinco se relacionan con la característica (F2C4) «Deberes y derechos de los Estudiantes», tres a la (F2C5) «Admisión y permanencia de los estudiantes» y ocho a los (F2C6) «Sistemas de estímulos y créditos para estudiantes».

De la característica (F2C4) «Deberes y derechos de los estudiantes», se puede inferir que se presenta como reto la actualización del reglamento estudiantil, de las normas y demás procesos que afecten al cuerpo estudiantil, con el propósito de suscitar dinámicas de inclusión e innovación que propicien el empoderamiento de los estudiantes en todos los aspectos de la vida académica, generando así una actitud crítica ante la realidad social.

Con respecto a la (F2C5) «Admisión y permanencia de estudiantes», se hizo evidente mediante la codificación de voces el reto de poner en marcha estrategias que mitiguen la deserción estudiantil de manera contundente; en pocas palabras este reto será materializado impactando de manera positiva los índices de deserción estudiantil, especialmente en los estudiantes de más bajos recursos y con condiciones especiales de vulnerabilidad.

Los (F2C6) «Sistemas de estímulos y créditos para estudiantes» deben fortalecerse para el cumplimiento efectivo de sus objetivos; se expresa específicamente el reto de reforzar las ayudantías como estrategia de apoyo económico a estudiantes con mérito académico y de bajos recursos, debido a que se considera que estas estrategias coadyuvan a contrarrestar la deserción estudiantil; sin embargo, también se discute sobre la necesidad de que estos procesos sean más equitativos, y que para ello se tengan en cuenta las necesidades de la población estudiantil. Por otra parte, los actores sociales aseveran que dichos estímulos deben comprometer al estudiantado a mejorar su desempeño académico y a participar en todas las instancias institucionales.

Mitos racionalizados desde el factor profesores

En relación con los retos y desafíos, del factor Profesores (F3) se recolectaron cuarenta y una voces; de las cuales cuatro se refieren a (F3C7) «Deberes y derechos del profesorado», veintitrés hacen referencia a la (F3C8) «Planta profesoral», seis a la (F3C9) «Carrera docente», cinco a (F3C10) «Desarrollo profesoral» y tres a la (F3C11) «Interacción académica de los profesores».

A partir de la preponderancia dada por parte de los actores a la característica (F3C8) «Planta profesoral», se hace necesario mencionar que el principal desafío identificado es la vinculación de docentes de planta en todos los programas que lo requieran, precisando que dicha vinculación debe cubrir la demanda de docentes en todas las facultades, frente a lo cual se presenta la urgencia de replantear los perfiles de las convocatorias y enfocarlas no solo a nivel local, sino también a nivel regional, nacional e internacional; para propiciar que los docentes vinculados cuenten con la experiencia y los títulos pertinentes para desempeñar su labor con alta calidad, como lo demanda la universidad.

Continuando con las demás características, en lo relativo a los (F3C7) «Deberes y derechos del profesorado» se plantea como necesidad la actualización y modernización del estatuto docente y de las otras normas que los conciernen; los actores proponen que dicha actualización contemple como deber del profesorado, la generación de un espíritu crítico en todos los entornos institucionales en que se desenvuelvan los profesionales de la educación.

En cuanto a la (F3C9) «carrera docente», se exige velar por la calidad en la formación de docentes, particularmente los docentes catedráticos, a la vez se propone la mayor vinculación de docentes con maestrías y doctorados, además del dominio de una segunda lengua.

Además, se plantea como reto, implementar procesos para la cualificación de los docentes actualmente vinculados a la universidad, en cuanto a especializaciones, maestrías y doctorados; aspecto relacionado con la característica Desarrollo profesoral, a la vez, dicha cualificación debe obligatoriamente ser de calidad y responder a los aprendizajes requeridos por el estudiantado.

Por su parte, en la característica (F3C11) «Interacción académica de los profesores» se sugiere fortalecer la movilidad nacional e internacional de los docentes, sin embargo, antes de propender por la cantidad de estos procesos de intercambio académico, se debe buscar la calidad de estos; de tal modo que de estas experiencias surjan

sinergias académicas o investigativas entre docentes, que impacten positivamente la visibilidad de la universidad.

Mitos racionalizados desde el factor procesos académicos

El factor «procesos académicos» (F4) está constituido por tres características, las cuales son: (F4C12) «políticas académicas», (F4C13) «pertinencia académica y relevancia social» y (F4C14) «Procesos de creación, modificación y extensión de programas académicos»; dentro de este factor se recuperaron un total de cuarenta y una voces que expresan los retos y desafíos que la universidad debe asumir para hacer frente al proceso de renovación de la acreditación institucional.

En la primera característica (F4C12) se tienen veintidós voces, las que plantean como desafío la institucionalización de una política de educación con calidad, que podrá ser lograda a través de la Acreditación de todos los programas académicos; además de la mejora curricular de estos, propiciando el paso de la teoría a la práctica en los entornos institucionales; también se hace necesario el fortalecimiento de las competencias básicas del estudiantado, esto último debe ir unido al mejoramiento de los resultados de las Pruebas Saber – Pro.

Por otra parte, con respecto a la (F4C13) «Pertinencia académica y relevancia social» se recolectaron cuatro voces, las que expresan el desafío de mejorar la pertinencia entre la formación brindada en el claustro y las competencias exigidas en el ámbito laboral, teniendo en cuenta también las características de la población estudiantil y la formación de los docentes.

En la última característica (F4C14) de este factor se presenta como reto principal la creación de nuevos programas académicos que den respuesta a nuevas exigencias del mercado laboral, no solo en cuanto a pregrado, sino también en lo correspondiente a postgrados. En cuanto a la modalidad a distancia, se plantea el reto de que los programas se refuercen y emprendan procesos de Acreditación, garantizando así el aseguramiento de la calidad en todas

las instancias de la Universidad. Se sistematizaron quince voces en esta característica.

Mitos racionalizados desde el factor visibilidad nacional e internacional

Los retos y desafíos del factor visibilidad nacional e internacional (F5) comprendido por dos características: (F5C15) «Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales» y (F5C16) «Relaciones externas de los profesores y estudiantes», fueron identificados en veinticinco voces; las cuales veinte hacen referencia a la primera característica anteriormente mencionada y las restantes cinco a la segunda característica.

Entrando en detalle, las veinticinco voces referentes a la (F5C15) «Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales» establecen que la universidad debe apuntarle de manera más contundente a su internacionalización; sin embargo, dicha visibilidad nacional e internacionalización debe enfocarse en la movilidad de docentes y estudiantes e involucrar la mayor visibilidad e internacionalización de la investigación realizada en la universidad, para esto es necesario que la comunidad académica se involucre en entornos nacionales e internacionales investigativos y científicos, que le permitan a la institución publicar sus productos académicos en revistas de alto impacto, así como también participar en espacios académicos nacionales e internacionales. De la mano con lo anterior, debe estar el tema del dominio del inglés por parte del cuerpo académico, lo que propiciará la proyección de la institución en ámbitos internacionales.

Frente a las actuales (F5C16) «Relaciones externas de profesores y estudiantes», los actores sociales aseveran que debe ser asumido como un reto la participación en redes universitarias nacionales e internacionales, además se plantea la exigencia de mayores apoyos por parte de la institución a programas de movilidad estudiantil y docente.

Mitos racionalizados desde el factor investigación y creación artística

Referente al factor «Investigación y creación artística» (F6) se identificaron treinta y ocho (38) voces que hablan sobre los retos y desafíos; de estas voces ocho se relacionan con la característica (F6C17) «Formación para la investigación» y treinta a la característica (F6C18) «Investigación».

En primera instancia, los actores afirman que es un requisito para brindar educación con calidad que en la universidad se fortalezca el eje de investigación formativa, lo que se presenta como necesidad y reto a la vez, debido a que presupone la previa identificación de la problemática y la posterior puesta en marcha de acciones que den respuesta. Frente a esto se vislumbra como reto impulsar acciones para el mejor acompañamiento a los estudiantes en labores investigativas, además de que la universidad garantice las herramientas básicas para la correcta ejecución de las labores investigativas. En conjunto con lo anterior, se establece que cada programa académico desde su dirección debe fomentar en los estudiantes la actividad científica, propiciando la generación de unas mayores competencias investigativas de los futuros egresados de la institución, lo que a la vez debe ir orientado a servir de insumo a la investigación en sentido estricto que se genera en la universidad.

En segunda instancia, en la característica (F6C18) «investigación» se describen múltiples retos y desafíos, todos enfocados a un objetivo común: el fortalecimiento de la labor investigativa institucional; entre estos está favorecer el impacto social positivo de la investigación, de esta forma, la universidad debe interesarse por la creación de conocimiento en todas áreas sociales pertinentes, conocimiento que pueda ser aplicado a las problemáticas locales, regionales, nacionales e incluso internacionales. Por otra parte, es imperativo aumentar el número de publicaciones en revistas de alto impacto, tanto a nivel nacional como internacional, lo que también incidirá favorablemente en la visibilidad de la Institución.

Igualmente, los actores sociales establecen como reto la adecuación de mayores espacios físicos con herramientas tecnológicas idóneas para las labores investigativas; se plantea también la actualización del Plan Institucional de Ciencia e Investigación obedeciendo a las necesidades y problemáticas del entorno social regional. Además, los grupos de investigación deben ser reforzados mediante la producción científica de calidad y la cualificación de los investigadores. Por último, y como eje transversal de los desafíos mencionados previamente, se requiere la gestión de mayores recursos financieros que faciliten la inversión en herramientas y actividades para la investigación.

Mitos racionalizados desde el factor pertinencia e impacto social

Los retos identificados en el factor «pertinencia e impacto social» (F7) fueron dieciséis, de las cuales catorce corresponden a la característica (F7C19) «Institución y entorno» y dos a la característica (F7C20) «Graduados e institución». Los desafíos de la primera característica hacen referencia principalmente a la necesidad de ser pertinentes con las realidades sociales de la ciudad y de la región, haciendo a la universidad una Institución cercana y accesible a todo el departamento, en primera instancia; lo anterior también puede ser promovido desde los proyectos de investigación y extensión universitarios, para ello se plantea la creación de nuevos vínculos con el sector privado que contribuyan a ser más pertinentes y a generar el impacto social esperado; otro reto planteado es la interacción con el sistema de educación media del departamento del Magdalena, dicha estrategia debe ir orientada a mejorar las competencias básicas en los estudiantes de educación media, aumentando así la calidad educativa en los niveles precedentes a la educación superior.

De acuerdo con la característica (F7C20) «graduados e institución», se evidencia la falta de inserción de los egresados a la vida universitaria, por lo que se vislumbra como reto el seguimiento

efectivo a los egresados, para hacerlos más participes de las decisiones y dinámicas institucionales, suscitando el empoderamiento y liderazgo de procesos institucionales por parte de ellos. Así mismo, se sugiere, por parte de los actores sociales, que la universidad debe establecer convenios con el sector privado para la vinculación de sus egresados al mercado laboral, disminuyendo de esta forma el nivel de desempleo de los egresados de la universidad.

Mitos racionalizados desde el factor procesos de autoevaluación y de autorregulación

El factor «procesos de autoevaluación y de autorregulación» (F8) está conformado según los lineamientos de acreditación institucional del CNA por tres características, las cuales son (F8C21) «sistemas de autoevaluación», (F8C22) «sistemas de información» y (F8C23) «Evaluación de directivas, profesores y personal administrativo». Sin embargo, durante la identificación de los retos y desafíos solo se tipificaron veinticinco voces en la característica (F8C21) «sistemas de autoevaluación», que hacen referencia principalmente al reto que deben asumir todos los programas académicos con respecto a la acreditación de alta calidad, y el fortalecimiento de sus políticas de autoevaluación; al igual que lo concerniente al proceso de autoevaluación institucional, se sugiere la institucionalización de una cultura de autoevaluación, que haga posible la construcción social de la realidad universitaria.

Mitos racionalizados desde el factor bienestar institucional

Los retos categorizados en el factor «bienestar institucional» (F9) solo fueron dos; y hacen referencia a la necesidad de mejorar los servicios ofertados por Bienestar institucional, en específico los dirigidos al bienestar docente.

Mitos racionalizados desde el factor organización, gestión y administración

Con relación al factor «Organización, gestión y administración» (F10), se tipificaron dos voces en la característica (F10C25) «Administración y gestión»; referentes a los procesos administrativos, cuyo reto se presenta como la urgencia de agilizar y mejorar la eficiencia y eficacia de estos.

Mitos racionalizados desde el factor recursos de apoyo académico e infraestructura física

En el factor (F11) «recursos de apoyo académico e infraestructura» se categorizaron dieciocho voces concernientes a retos y desafíos. En cuanto a los (F11C28) «recursos de apoyo académico» se tienen cinco voces, que plantean el reto de mejorar estos recursos, mediante la ampliación de la existencia de libros y herramientas tecnológicas de apoyo académico, así como también la dotación de los laboratorios.

Por otra parte, los desafíos referentes a la (F11C29) «infraestructura física» fueron trece, dichos desafíos demandan principalmente la ampliación de la infraestructura física universitaria, lo que dé respuesta a la alta demanda de espacios de esta índole por parte de la comunidad estudiantil especialmente; a la vez se plantea la adecuación de los espacios físicos ya existentes, como las aulas de clase, la biblioteca, los laboratorios, cafeterías, entre otros.

Mitos racionalizados desde el factor recursos financieros

Referente a los «recursos financieros» (F12) y su característica (F12C30) «recursos, presupuesto y gestión financiera», se evidencia el gran reto institucional de gestionar nuevos recursos no solo a través del aumento de las transferencias de la nación, sino

también por medio del establecimiento de estrategias de gestión financiera eficiente, de la generación de nuevos rubros y de la búsqueda de nuevas fuentes de financiación. Se puede constatar mediante las once voces categorizadas en el presente factor y en las voces de otros factores, que los recursos financieros tienen influencia directa o indirecta sobre la gran mayoría de los factores determinantes de la calidad establecidos por el CNA. Por ejemplo, en el caso del factor profesores, los recursos financieros son esenciales al momento de contratar nuevos docentes de planta; también son necesarios para la adecuación y ampliación de los recursos de apoyo académico y de infraestructura física; al igual que para la inversión en actividades investigativas, por nombrar solo algunos casos críticos.

Tabla 11. Retos y desafíos para la renovación de la acreditación

Factor y característica	Actor social	Voz
F1C2	ES20	El principal reto que debería afrontar la universidad es mejorar el Proyecto Educativo Institucional, que a veces parece estar mal enfocado.
F2C6	ES5	Los principales retos que debe afrontar nuestra <i>alma máter</i> es tener una mejor equidad en cuanto a los estudiantes, deberían equilibrar más los beneficios, matrículas académicas, mejorar los docentes de planta y catedráticos, dar más apoyo a la ciencia.
F3C8	ES39	Los principales retos son, alcanzar a cubrir la demanda de docentes, es necesario tener docentes de alta calidad y de planta en la universidad.

La renovación de la acreditación de alta calidad en instituciones de educación superior: mitos, lógicas e isomorfismos

Factor y característica	Actor social	Voz
F4C12	DP2	Que muchos de los programas, no solamente los que están adscritos a la facultad de educación estén acreditados por alta calidad, sino que la gran mayoría de programas tenga esa acreditación.
F5C15	DP1	La internacionalización de la universidad es un reto no solo a nivel de los docentes sino también de los estudiantes que tienen que salir mucho más: hacer convenios, pasantías, todo este tipo de estrategias que puedan visualizar aún más la Universidad.
F6C18	ES31	La universidad no posee la capacidad para desarrollar investigación en casi todos sus programas, y uno de los ítems con los cuales se mide la calidad de la educación de una universidad es con su producción de material científico, que en nuestro caso es muy precario o nulo.
F7C19	DP3	Propender por ser más participes de los procesos de generación de cambio en la sociedad, deberíamos ser una institución llamada a ser la formuladora de políticas de desarrollo.
F8C21	DTC3	Mantener una actitud de calidad y de autoevaluación permanente.
F9C24	ES6	La mejora de los servicios de bienestar
F10C25	DTC20	Agilizar y mejorar los procesos administrativos.

Factor y característica	Actor social	Voz
F11C29	ES11	Mayor infraestructura que abarque la totalidad de estudiantes y no tengan necesidad de trasladarse a sedes.
F12C30	DTC43	Existen exigencias por parte del gobierno para la acreditación, como por ejemplo incrementar el número de docentes de planta, pero poco apoyo presupuestal del gobierno hay para lograrlo. Entonces el desafío es encontrar la manera de gestionar más recursos.

Fuente: elaboración propia.

Los procesos de autoevaluación constituyen el insumo sobre el cual se configura y reconfigura el entorno universitario; debido a que este proceso se concibe como la base sobre la que se exhibe la realidad social institucional, a través de la mirada complementaria de los actores sociales universitarios, convirtiéndose así en un proceso abierto, dinámico e incluyente. De esta forma, la autoevaluación se establece como pieza clave en la vida universitaria, más aún cuando se tiene como precedente institucional la acreditación de alta calidad, lo que presupone el aseguramiento continuo de la calidad por parte de la universidad en todas sus instancias académicas, administrativas, de recursos físicos, entre otras.

Frente a lo anterior, este ejercicio investigativo se interesó en esbozar la realidad universitaria referente a los problemas y necesidades, retos y desafíos que posee la universidad en perspectiva del nuevo proceso de renovación de la acreditación institucional, para ello se recolectaron y sistematizaron las voces de diferentes actores sociales como docentes, estudiantes, directores de programa, directivos, administrativos, entre otros, seguidamente se codificaron en

los doce factores y sus respectivas características, según los Lineamientos de Acreditación Institucional del CNA. Como resultados principales y en lo relativo a los problemas y necesidades se evidencia la urgencia de intervenir los factores (F11) «Recursos de apoyo académico e infraestructura física», (F3) «Profesores», (F4) «Procesos académicos» e (F6) «Investigación y creación artística».

En cuanto al factor (F11) «recursos de apoyo académico e infraestructura física», la característica (F11C29) «infraestructura física» debe ser intervenida con preferencia, priorizando en la necesidad de aumentar el número de salones para poder atender a la creciente comunidad estudiantil. De igual forma, con respecto al factor (F3) «profesores» el apremio se presenta en la característica (F3C8) «planta profesoral» donde los actores demandan la mayor vinculación de docentes de planta en los programas académicos ofertados en la universidad, situación que afecta otros factores como (F6C18) «investigación» y los (F4) «procesos académicos»; a la vez, este último factor mencionado también muestra graves falencias en sus características (F4C12) «políticas académicas» y (F4C14) «procesos de creación, modificación y extensión de programas académicos».

Por otra parte, los factores que develan mayores retos y desafíos son: (F3) «profesor», (F4) «procesos académicos» e (F6) Investigación y creación artística. En lo que hace referencia al factor «profesores», la característica (F3C8) «planta profesoral», representa el mayor reto de acuerdo a las voces; el cual se fundamenta en la premura de reorientar los perfiles docentes para propiciar la vinculación efectiva de los mismos. El factor (F4) «procesos académicos», por su parte, tiene como reto principal los procesos de acreditación de alta calidad de los diferentes programas académicos, lo que debe ir direccionado como política institucional.

Así mismo, el factor (F6) investigación y creación artística requiere que se asuman retos en referencia a la investigación en sentido estricto, la que debe ser fortalecida para que sea reflejo de la calidad institucional; al mismo tiempo se propone que la investigación

aporte a la construcción de un entorno educativo con calidad sostenida a través del tiempo, lo que a futuro no solo debe ser percibido por la comunidad académica de la universidad, sino también por la comunidad académica externa y por la sociedad en general.

Este ejercicio investigativo pone de manifiesto la capacidad de autocrítica de la comunidad académica y su apertura a los procesos de autoevaluación institucional, lo que a la vez es indicador del nivel de aceptación de los actores sociales universitarios de las dinámicas institucionales anteriormente mencionadas. Así, la universidad, entendida desde sus diferentes instancias, concibe las prácticas de autoevaluación como necesarias, pertinentes y conducentes a la calidad, las cuales son la expresión latente de la autonomía universitaria como organismo social capaz de regenerarse a partir de sus propias percepciones y experiencias. Se concibe así un concepto de calidad educativa resultado de la movilización de los miembros universitarios, los cuales voluntariamente agrupan sus capacidades para el logro de un objetivo común, de lo que se deduce que la acreditación institucional es una construcción interna y no algo impuesto por un organismo externo.

Tesis sobre mitos racionalizados en las necesidades, problemas y retos para la renovación de la acreditación institucional

Tesis 19: los procesos de autoevaluación constituyen el insumo sobre el cual se configura y reconfigura el entorno universitario; debido a que este proceso se concibe como la base sobre la que se comprende la realidad social institucional, a través de la mirada complementaria de los actores sociales universitarios, convirtiéndose así en un proceso abierto, dinámico e incluyente. Así, la autoevaluación se establece como pieza clave en la vida universitaria, más aún cuando se tiene como precedente institucional la acreditación de alta calidad, lo que presupone el aseguramiento continuo de la calidad por parte de la universidad en todas sus dinámicas.

Lógicas en los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad en las instituciones de educación superior en Colombia

En este capítulo, se presentan los resultados de la investigación en término de las relevancias de los aspectos positivos de las resoluciones de renovación de la acreditación emitidas por el Ministerio de Educación Nacional. Estas relevancias se presentan por cada uno de los factores de calidad considerados en los Lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación.

Para el procesamiento de la información, se elaboró una matriz de categorización por cada uno de los factores de calidad del CNA donde se fueron ubicando los conceptos de acuerdo con la afinidad de las características valoradas en las resoluciones.

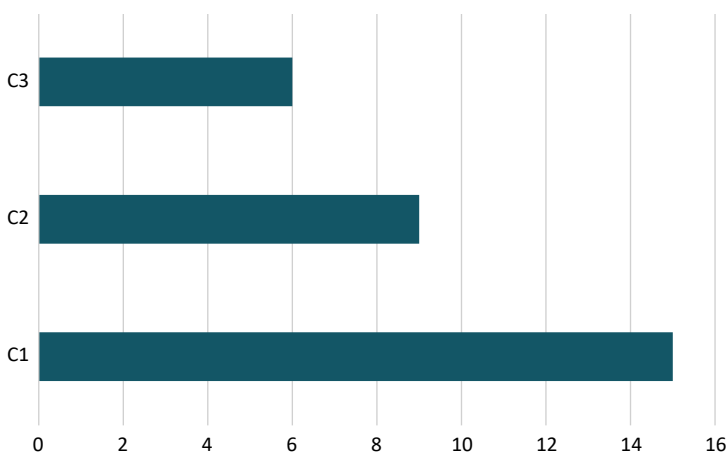
Al igual que en los capítulos 4 y 5, el presente capítulo se ocupó de las relevancias relacionadas con los factores y características para la autoevaluación institucional del CNA, a partir de los cuales se construyeron los mitos racionalizados desde las voces de los actores y las lógicas a partir de las resoluciones de renovación de la acreditación emitidas por el Ministerio de Educación Nacional. Si bien las fuentes son de diferente naturaleza (testimonios sociales y documentos oficiales), la unidad de análisis, en este caso los factores y características de los lineamientos CNA, aportan consistencia al estudio, propiciando la triangulación de la investigación.

Lógicas desde las recurrencias de las relevancias de renovación de la acreditación emitidas por el Ministerio de Educación Nacional

En este punto, se presentan los niveles de recurrencia de características claves en los aspectos positivos tenidos en cuenta para la renovación de las acreditaciones en Colombia.

Recurrencias de las relevancias de los aspectos positivos **Factor 1 misión y proyecto institucional**

Figura 12. Misión y Proyecto Institucional



Fuente: elaboración propia.

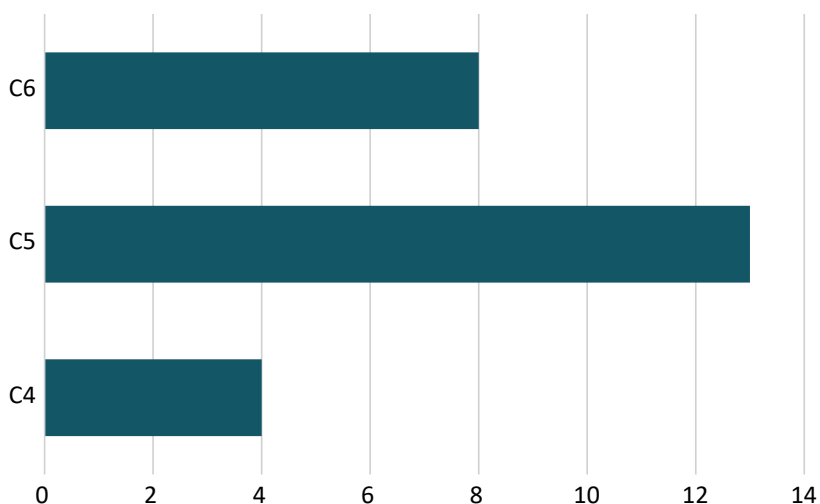
De las 15 universidades a las cuales se les reconoció como aspecto positivo la coherencia y pertinencia en la misión (C1), el 67 % pertenecen al sector privado y el restante al sector público, lo cual representa una deficiencia en este factor en las universidades públicas. Según el CNA, «la misión hace explícita la visión; es un enunciado que expresa la identidad de la institución, su razón de ser» (CNA, 2019, s.p.).

La misión y el proyecto institucional están estrechamente relacionados. Así, mientras la misión considera el quehacer, el proyecto

institucional expresa cómo hacerlo. Una menor recurrencia relacionada con la coherencia y pertinencia de la misión en las universidades públicas demuestra una falta de identidad en este tipo de universidades. Mientras que la característica 3 correspondiente A formación integral y construcción de la comunidad académica en el proyecto institucional (C3) tiene una participación 27 % del total de las universidades objeto de estudio.

Recurrencias de las relevancias de los aspectos positivos en el Factor 2 Estudiantes

Figura 13. Estudiantes



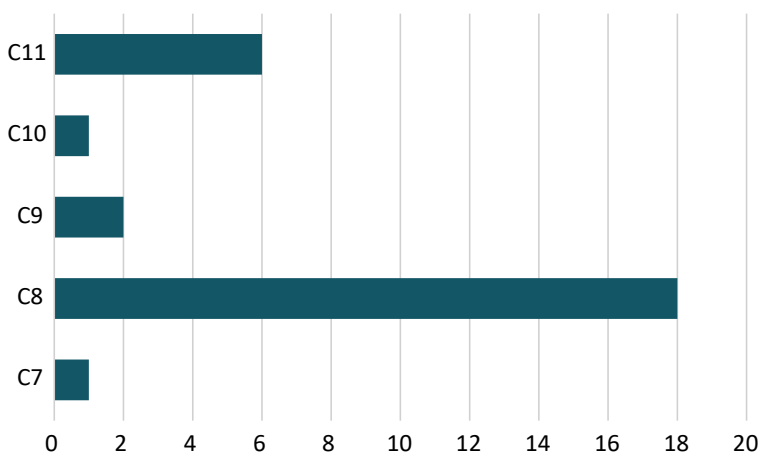
Fuente: elaboración propia.

En el factor 2 estudiantes están las características: Deberes y Derechos de los Estudiantes (C4), Admisión y Permanencia de los Estudiantes (C5), Sistemas de Créditos para Estudiantes (C6). Es destacable que la característica con menos participación en este factor sea *Deberes y Derechos de los Estudiantes*. De acuerdo con los datos de las figuras, las instituciones están dirigiendo su mirada más a la

retención de estudiantes, a la otorgación de créditos y estímulos y muy poca al cumplimiento de los deberes estudiantiles.

Recurrencias de las relevancias de los aspectos positivos en el Factor 3 profesores

Figura 14. Profesores



Fuente: elaboración propia.

En el factor 3 profesores las características correspondientes son: deberes y derechos del profesorado (C7), planta profesoral (C8), carrera docente (C9), desarrollo profesoral (C10) e interacción académica de los profesores (C11). En esta lista, la característica más nombrada fue planta profesoral (incluye aspectos como suficiencia de profesores, calidad según títulos y experiencia), lo cual demuestra una gran fortaleza en temas de docencia en las universidades. Sin embargo, la calidad docente debería incluir otros aspectos, como la metodología de enseñanza y el nivel pedagógico de los profesores, dado que son variables que influyen en el rendimiento académico estudiantil y a la aprehensión del conocimiento. El aspecto con menos participación en este factor fue la característica desarrollo profesoral (C10), uno de los aspectos que se evalúa es el reconocimiento

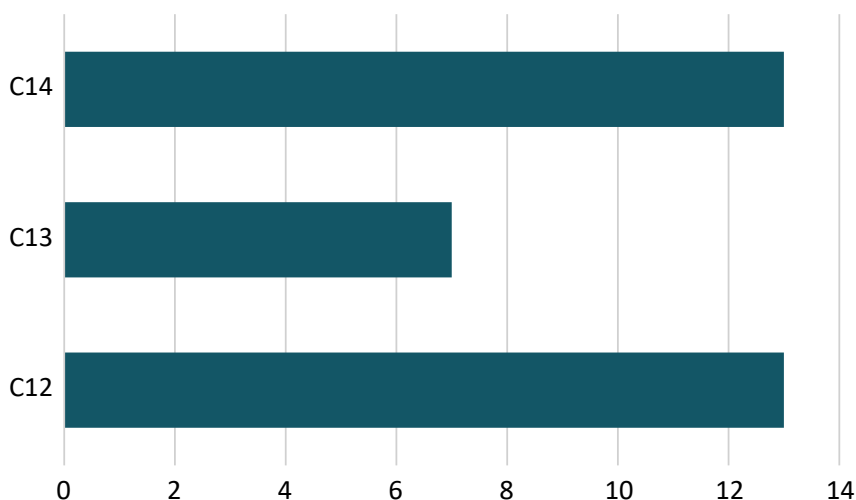
al ejercicio calificado de las funciones misionales, lo cual demuestra que no se tiene una cultura institucional para el reconocimiento de las funciones del profesorado. Según la teoría de Herzberg (1954), entre los factores que generan satisfacción al trabajo del ser humano se encuentra el reconocimiento de una labor realizada correctamente. Construir una cultura de reconocimiento a los docentes puede generar mayor compromiso y calidad en la educación impartida.

Recurrencias de las relevancias de los aspectos positivos en el Factor 4 procesos académicos

En el factor 4, se asocian las siguientes características: políticas académicas (C12), pertinencia académica y relevancia social (C13), procesos de creación, modificación y extensión de programas académicos (C14). Cabe resaltar que las características políticas académicas (C13) y procesos de creación, modificación y extensión de programas académicos (C14) tienen mayor relevancia en este factor, lo cual indica que las instituciones están comprometidas con políticas interdisciplinarias, en lenguas extranjeras y utilización de tecnologías de la comunicación y la información, con bases científicas y éticas, de constante revisión de los planes de estudio y evaluación curricular; primando la formación integral (CNA, 2014). En esta lista tiene menor participación la característica pertinencia académica y relevancia social (C13). Esta característica es muy importante debido a que abarca la funcionalidad de los programas académicos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propone la revisión del contenido de los programas académicos de manera que estos respondan con la oferta y los desafíos locales y mundiales, propone modelos de aprendizaje integrales que permitan generar capacidades necesarias para el entorno actual y futuro que afronten retos globales y dar más énfasis a aspectos interdisciplinarios como pensamiento crítico y la ciudadanía activa, además de la formación de ciudadanos con principios éticos y morales (UNESCO, 2010). Las instituciones deben tener

criterios claros para establecer la pertinencia, relevancia social y actualización en conocimientos de los programas educativos que formen académicamente profesionales de acuerdo con las necesidades cambiantes y apremiantes del sistema.

Figura 15. Procesos académicos

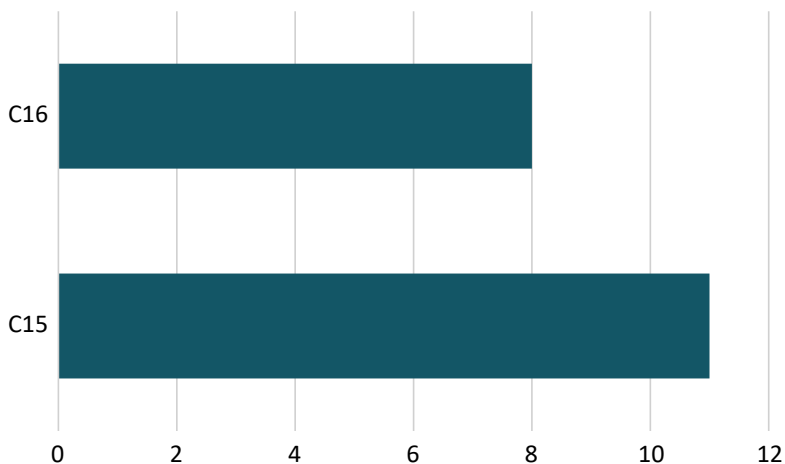


Fuente: elaboración propia.

Recurrencias de las relevancias de los aspectos positivos en el Factor 5 visibilidad nacional e internacional

En el factor 5 visibilidad nacional e internacional, se puede destacar lo siguiente «La calidad y pertinencia de la formación de los estudiantes dependen de la calidad y pertinencia de estos entornos y en todos ellos, una estrategia de internacionalización puede tener una importante influencia y un notable impacto» (Sebastián, 2011). Entre los aspectos a cumplir están convenios y actividades interinstitucionales con reconocimiento nacional e internacional. Según la gráfica, el 50 % de las universidades que han obtenido Renovación de la acreditación están adoptando esta característica (C15).

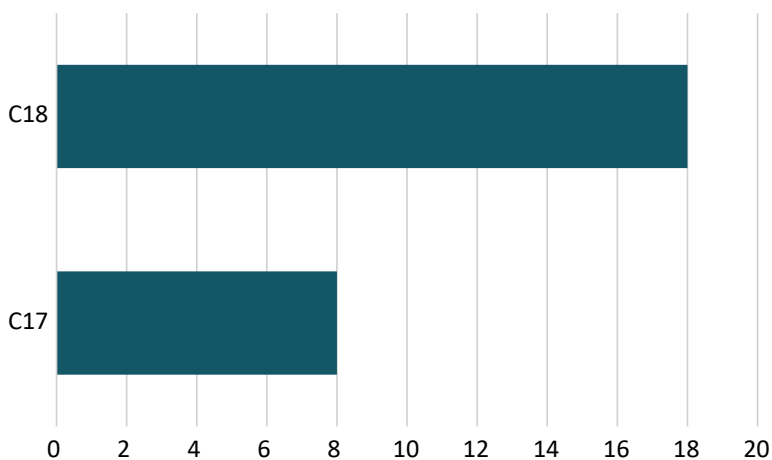
Figura 16. Visibilidad nacional e internacional



Fuente: elaboración propia.

Recurrencias de las relevancias de los aspectos positivos en el Factor 6 investigación y creatividad artística

Figura 17. Investigación, innovación y creación artística y cultural

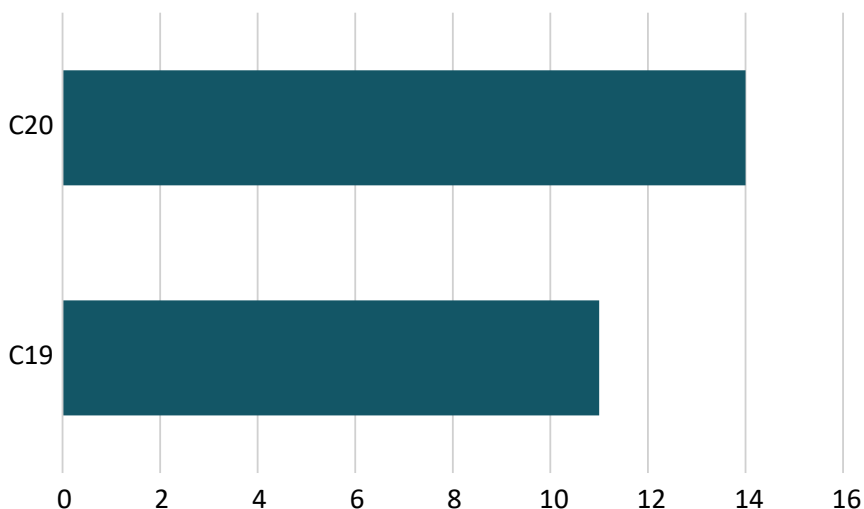


Fuente: elaboración propia.

Para una educación de calidad se debe construir una cultura investigativa comprometida con la generación de conocimiento y así se cumpliría con una de las funciones fundamentales de la universidad (Bracho, 2012). Según esta figura, el 90 % de las universidades que renovaron su compromiso con la alta calidad institucional cumplen con la característica investigación (C18), lo cual indica que las instituciones cuentan con políticas claras que fomentan la actividad investigativa de los profesores. Las universidades objeto de estudio obtuvieron una participación del 41 % en la característica formación en la investigación (C17), lo que redundaría en opacas políticas y estrategias que involucren a los estudiantes en la producción y apropiación del conocimiento. Es necesario que la cultura investigativa se extienda a las esferas estudiantiles.

Recurrencias de las relevancias de los aspectos positivos en el Factor 7 pertinencia e impacto social

Figura 18. Pertinencia e impacto social

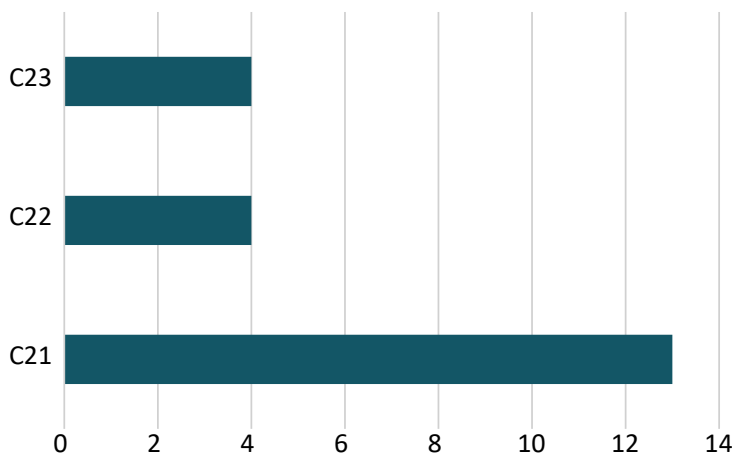


Fuente: elaboración propia.

El factor pertinencia e impacto social se refiere al compromiso de las universidades con sus grupos de interés mediante políticas claras y programas de proyección e interacción (CNA, 2014). Para el cumplimiento de las actividades misionales de la institución y lo que la sociedad en general espera de ellas, según la figura, sólo el 57 % de las universidades están teniendo prácticas claras y relevantes con su entorno. Institución y entorno (C19) obtuvo una relevancia del 55 %, graduados e institución (C20) con un 68 %.

Recurrencias de las relevancias de los aspectos positivos en el Factor 8 procesos de autoevaluación y autorregulación

Figura 19. Procesos de autoevaluación y autorregulación



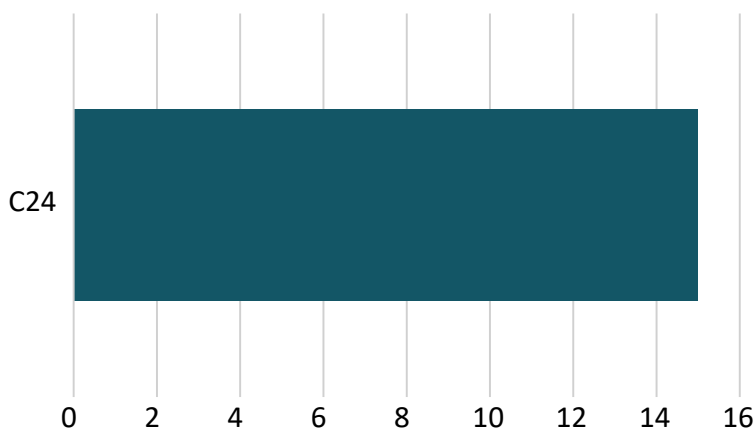
Fuente: elaboración propia.

En el factor 8 procesos de autoevaluación y autorregulación se evalúan las siguientes características: sistemas de autoevaluación (C21), sistemas de información (C22) y evaluación de directivas, profesores y personal administrativo (C23). Construir una cultura de autoevaluación es indispensable para que la institución pueda

pensarse (Landi y Palacios, 2010). Esta herramienta permite realizar un diagnóstico inicial, identificar fortalezas y debilidades de la institución y esto es esencial para la planeación estratégica y el mejoramiento continuo de las mismas. Para este factor, la característica más destacada con un 59 % de participación es la existencia de sistemas de autoevaluación institucional constantes y participativos. Sin embargo, en ocasiones los resultados de estas consultas periódicas de satisfacción, en especial las realizadas a la comunidad estudiantil pueden perder su objetividad cuando los participantes tienen en cuenta factores informales a la hora de evaluar.

Recurrencias de las relevancias de los aspectos positivos en el Factor 9 bienestar institucional

Figura 20. Bienestar Institucional



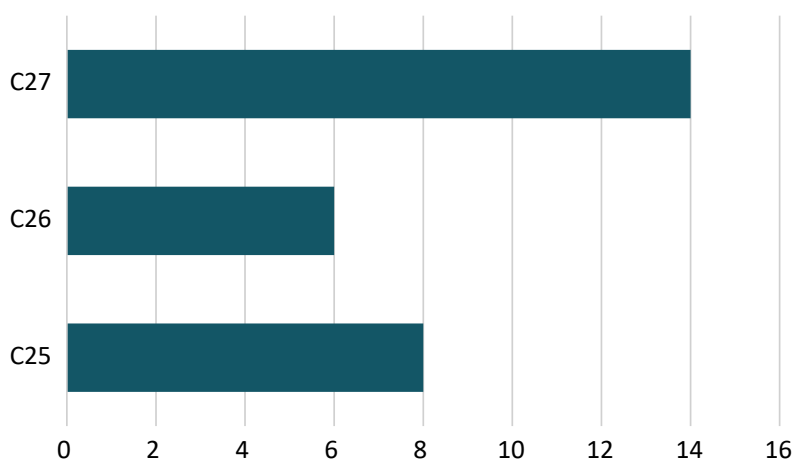
Fuente: elaboración propia.

En el caso del factor de bienestar institucional, el 73 % de las universidades que obtuvieron la Renovación de Alta Calidad disponen de mecanismos y herramientas eficientes y efectivas que crean un clima organizacional ideal para el desarrollo humano y profesional.

Este factor es fundamental para la academia y relacionado con la permanencia estudiantil. De estas instituciones el 69 % pertenece al sector privado, lo cual indica una falencia en las instituciones estatales en este factor.

Recurrencias de las relevancias de los aspectos positivos en el Factor 10 organización, gestión y administración

Figura 21. Organización, gestión y administración

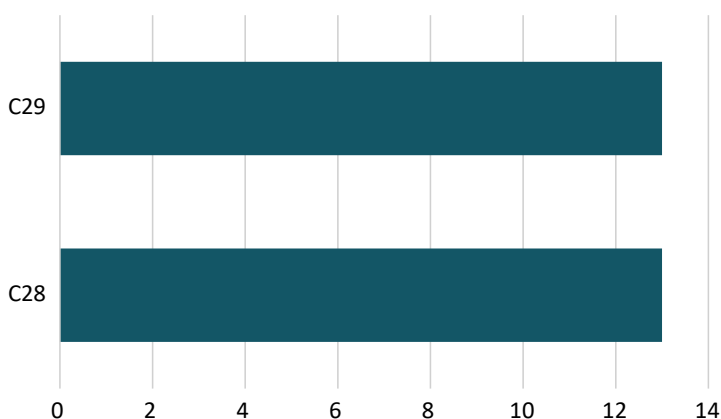


Fuente: elaboración propia.

El factor organización, gestión y administración implica que los procesos administrativos de la institución estén en función del PEI. La característica más destacada es capacidad de gestión (C27) lo que implica que la gestión que aplican es legítima y contribuye a la estabilidad administrativa. La característica más opaca en este factor con un 27 % es procesos de comunicación (C26) lo que implica «procesos y mecanismos de comunicación eficientes, actualizados, con alta cobertura y transparencia que garanticen el derecho y acceso a la información» (CNA, 2014, s.p.).

Recurrencias de las relevancias de los aspectos positivos en el Factor 11 recursos de apoyo académico e infraestructura física

Figura 22. Recursos de apoyo académico e infraestructura física



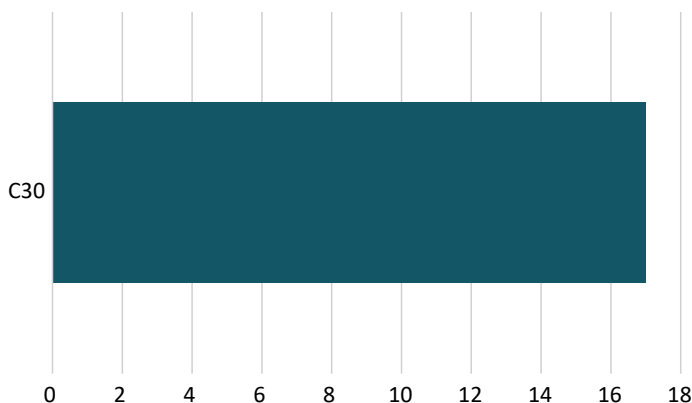
Fuente: elaboración propia.

Recursos de apoyo corresponde el factor 11, el cual implica garantizar recursos óptimos para el desarrollo y cumplimiento del proyecto educativo (CNA, 2014). La figura demuestra que de las universidades objeto de estudio el 59 % son resaltadas como aspecto positivo este factor en las resoluciones de renovación de acreditación institucional.

Recurrencias de las relevancias de los aspectos positivos en el Factor 12 recursos financieros

El factor recursos, presupuesto y gestión financiera implica que «la institución cuenta con patrimonio propio, tiene solidez financiera y demuestra equidad en la asignación de recursos económicos e integridad en sus manejos» (CNA, 2014). El 77 % de las universidades fueron resaltadas por el cumplimiento en este factor. Lo cual demuestra que, en su mayoría, realizan un adecuado manejo financiero de los recursos de la institución.

Figura 23. Recursos financieros



Fuente: elaboración propia.

Tesis sobre lógicas en los procesos de renovación de la acreditación institucional: aspectos positivos

Tesis 20: en los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad de las instituciones de educación superior en Colombia, se han institucionalizado, como aspectos positivos determinantes, un conjunto de lógicas desde patrones sociales e históricos que fundamentan el reconocimiento de la calidad al cumplimiento fundamental de los aspectos misionales de la educación superior y la organización de los procesos institucionales desde la perspectiva de la administración y gestión.

Recurrencia de las relevancias de las recomendaciones de mejoramiento de las resoluciones de renovación de la acreditación institucional de universidades en Colombia

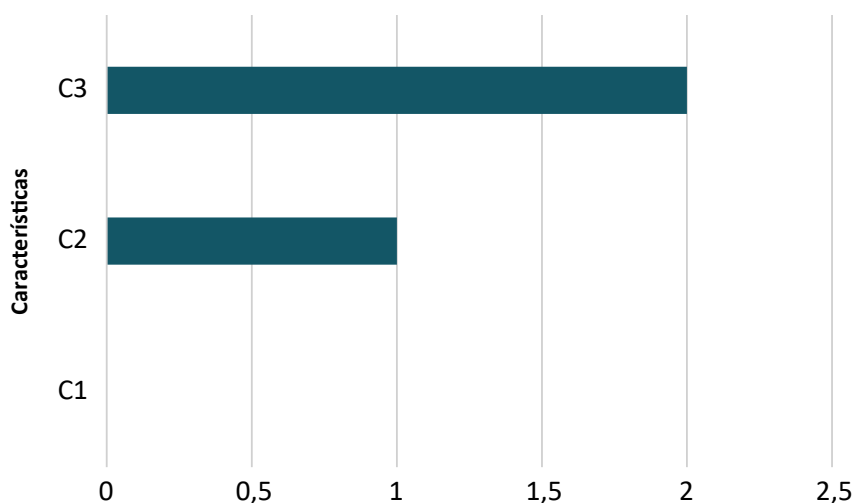
En este capítulo, se presentan los resultados de la investigación en término de las relevancias de las recomendaciones de mejoramiento de las resoluciones de renovación de la acreditación emitidas por

el Ministerio de Educación Nacional. Estas relevancias se presentan por cada uno de los factores de calidad considerados en los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación.

Recurrencias de las relevancias de las recomendaciones de mejoramiento en el Factor 1 misión y proyecto institucional

Como se percibe en la figura, en lo relacionado con el factor 1 (F1) se evalúan las características: * coherencia y pertinencia de la misión (C1) *orientaciones y estrategias del PEI y formación integral (C2) y *construcción de la comunidad académica en el PE (C3). En este sentido, las renovaciones de acreditación institucional consideran como recomendación la formación integral y construcción de la comunidad académica en el PEI que recurre dos (2) veces en las resoluciones emitidas por el ministerio.

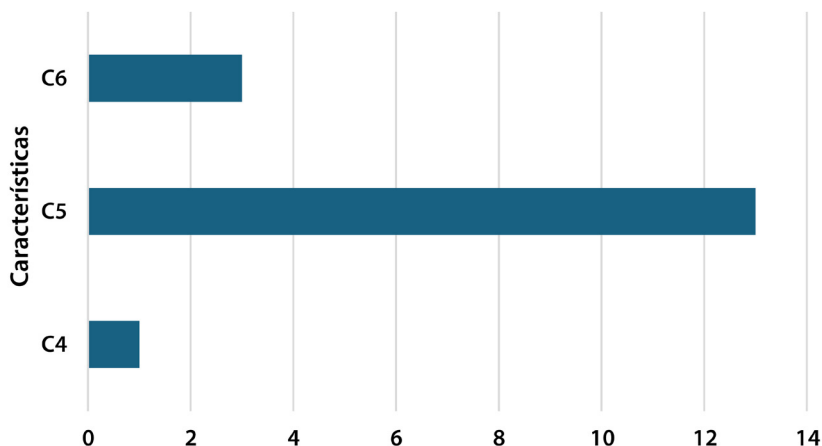
Figura 24. Misión y proyecto institucional



Fuente: elaboración propia.

Recurrencias de las relevancias de las recomendaciones de mejoramiento en el Factor 2 factor estudiantes

Figura 25. Estudiantes



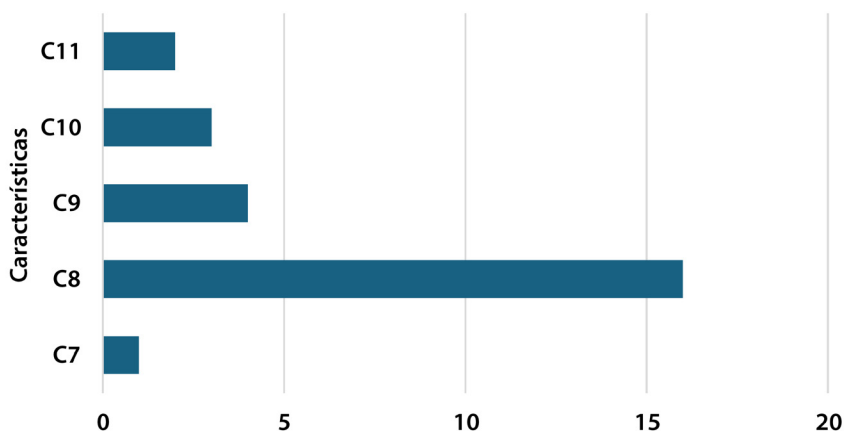
Fuente: elaboración propia.

Los datos permiten señalar que en el factor dos (F2) se evalúan las características: (C4) *deberes y derechos de los estudiantes, (C5) *admisión y permanencia de los estudiantes, (C6) *sistema de estímulos y créditos para estudiantes. En este sentido, las renovaciones de acreditación institucional consideran como recomendación de mejoramiento la admisión y permanencia de los estudiantes que recurre trece (13) veces en las resoluciones emitidas por el ministerio.

Así mismo, en las instituciones educativas es una práctica común los exámenes de ingreso o admisión, diferentes escuelas secundarias, preparatorias y universidades evalúan las habilidades de razonamiento verbal y matemático estimándose como factores predictivos del futuro rendimiento académico de sus aspirantes, y queda la evaluación de sus habilidades sociales en el olvido.

Recurrencias de las relevancias de las recomendaciones de mejoramiento en el Factor 3 Factor profesores

Figura 26. Profesores



Fuente: elaboración propia.

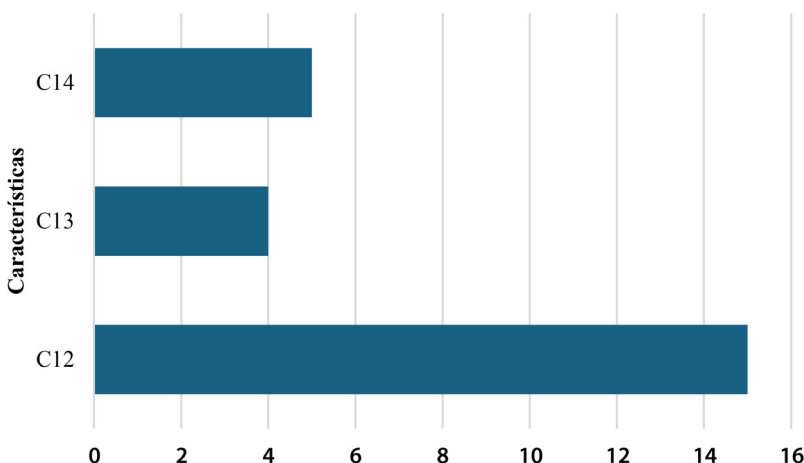
En este sentido, se evidencia que las renovaciones de acreditación institucional evalúan las características: (C7) *deberes y derechos de del profesorado, (C8) *planta docente, (C9) *carrera docente (C10), (C11) *interacción Académica de los profesores y consideran como recomendación de mejoramiento la planta profesoral (C9) que recurre diez y seis (16) veces en las resoluciones emitidas por el ministerio.

Como se ve, la planta profesoral ha sido unos de las características con más relevancia en materia de mejoramiento en las instituciones de educación superior, al ser un aspecto clave que aporta al fortalecimiento de la calidad de una institución universitaria no solo en lo académico sino también en participación democrática y convivencia. Por tal motivo, es prioritario que el Ministerio de Educación Nacional brinde a las universidades más apoyo económico que permita ampliar la infraestructura, cobertura y minimizar los docentes

catedráticos en las aulas, con el fin de aumentar el número de docentes de planta en los programas académicos, que contribuyan tanto en la academia como en la investigación.

Recurrencias de las relevancias de las recomendaciones de mejoramiento en el Factor 4 procesos académicos

Figura 27. Procesos académicos



Fuente: elaboración propia.

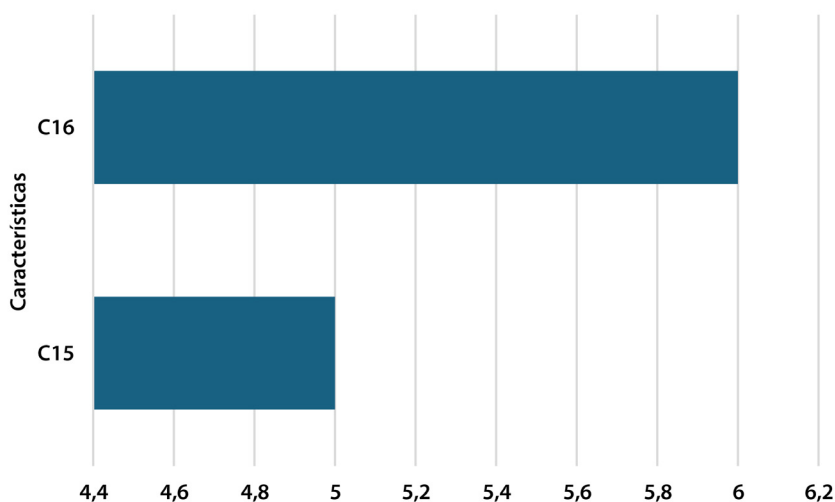
En la figura se evidencia que en las renovaciones de acreditación institucional se evalúan las características: (C12) *políticas académicas, (C13) *pertinencia y relevancia social y (C14) *procesos de creación, modificación, extensión de programas académicos. En este sentido consideran como recomendación de mejoramiento las políticas académicas que recurre quince veces en las resoluciones emitidas por el ministerio.

Con lo anterior, se observa que algunas instituciones de educación superior, tienen oportunidades de mejora en cuanto a espacios

de discusión sobre ciencia e investigación, flexibilización curricular, idiomas y lenguas extranjeras y el uso que le dan los docentes y estudiantes a las tecnologías de información y comunicación dentro y fuera del aula de clase.

Recurrencias de las relevancias de las recomendaciones de mejoramiento en el Factor 5 factor visibilidad nacional e internacional

Figura 28. Visibilidad nacional e internacional



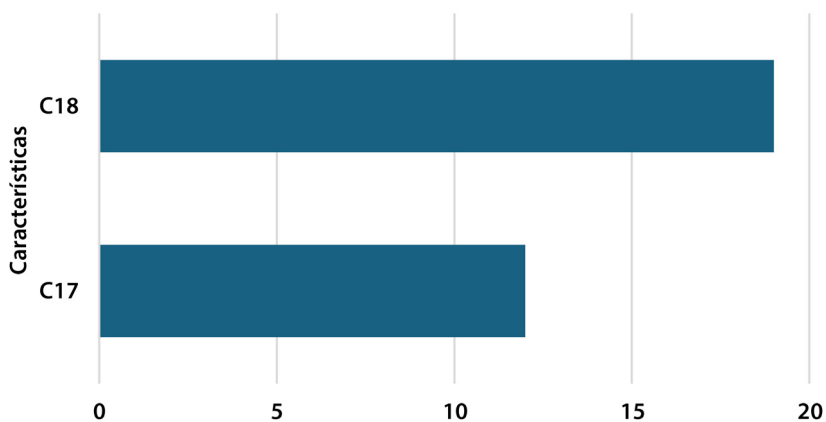
Fuente: elaboración propia.

Estos resultados del factor 5 (F5) evidencian que las renovaciones de acreditación institucional se evalúan las características: (C15) * inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales, y (C16) * relaciones externas de profesores y estudiantes, de las cuales consideran como recomendación de mejoramiento las relaciones externas de profesores y estudiantes que recurre seis (6) veces en las resoluciones emitidas por el ministerio.

Por lo tanto, implementar el manejo de una segunda lengua en los docentes, que permita tener un mayor intercambio cultural y académico, podría mejorar la participación tanto nacional como internacional fundamentalmente.

Recurrencias de las relevancias de las recomendaciones de mejoramiento en el Factor 6 factor de investigación y creación artística

Figura 29. Investigación y creación artística



Fuente: elaboración propia.

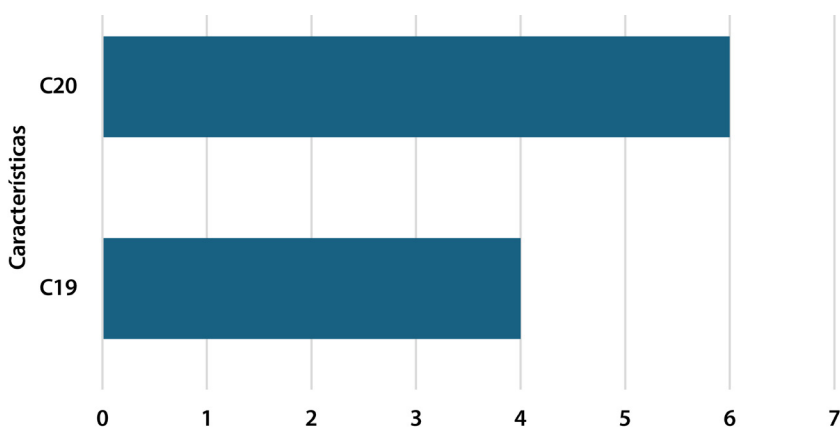
En este sentido, en el factor 6 (F6), se evidencia que las renovaciones de acreditación institucional evalúan las características: (C17) * formación para la investigación e (C18) * investigación y consideran como recomendación de mejoramiento la investigación que recurre diez y seis (16) veces en las resoluciones emitidas por el Ministerio.

Las universidades, para aspirar a la renovación de la acreditación, deberían contar con un sistema de investigación bien definido y nutrido en recurso humano, económico e infraestructura, con alta capacidad para gestionar la misma, lo que permitirá que los programas

académicos puedan tener dar resultados y cumplimiento a las metas y necesidades establecidas en la institución.

Recurrencias de las relevancias de las recomendaciones de mejoramiento el Factor 7 pertinencia e impacto social

Figura 30. Pertinencia e impacto social



Fuente: elaboración propia.

Los datos permiten señalar que en el factor 7 (F7) se evalúan las características: *(C19) institución y entorno, *(C20) graduados e institución. En este sentido, las renovaciones de acreditación institucional consideran como recomendación de mejoramiento graduados e institución que recurre seis (6) veces en las resoluciones emitidas por el Ministerio de Educación Nacional.

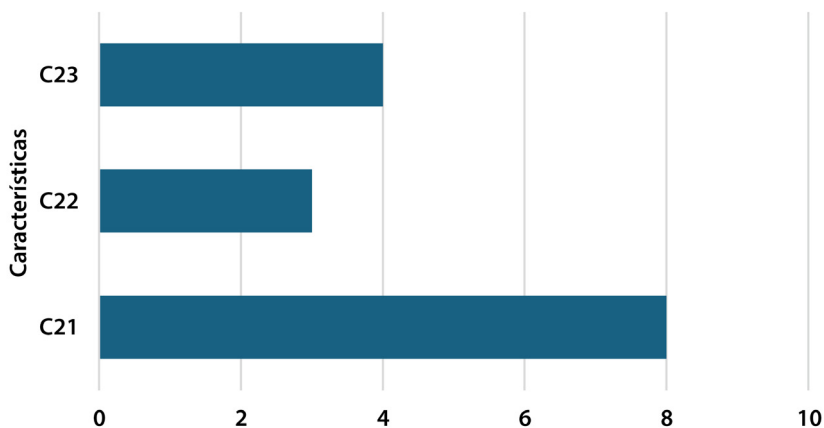
Recurrencias de las relevancias de las recomendaciones de mejoramiento en el Factor 8 procesos de autoevaluación y autorregulación

Los datos permiten señalar que en el factor 8 (F8) se evalúan las características: *(C21) sistemas de autoevaluación, (C22) *sistemas

de información, (C23) *evaluación de directivas, profesores y personal administrativo. En este sentido, las renovaciones de acreditación institucional consideran como recomendación de mejoramiento sistema de autoevaluación, que recurre ocho (8) veces en las resoluciones emitidas por el Ministerio.

Por lo anterior, es importante que se realice un seguimiento permanente a los planes de mejoramiento de la institución educativa.

Figura 31. Procesos de autoevaluación y autorregulación

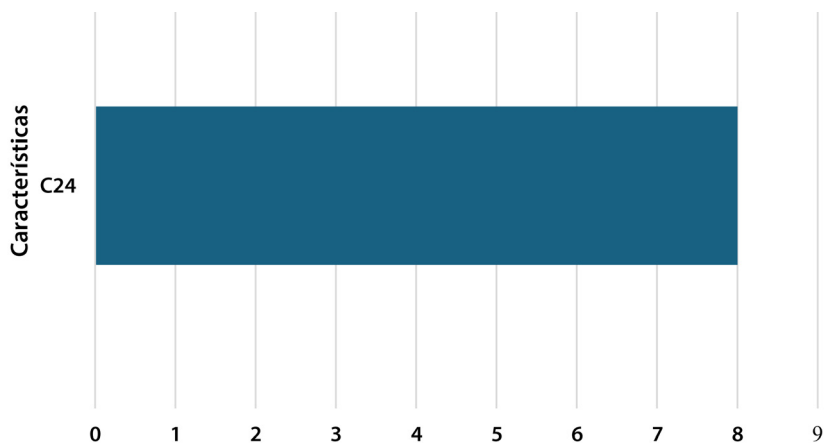


Fuente: elaboración propia.

Recurrencias de las relevancias de las recomendaciones de mejoramiento el Factor 9 bienestar institucional

En la figura factor 9 (F9) relacionado con bienestar institucional, se evalúan las características: (C24) *estructura y *funcionamiento del bienestar institucional. En este sentido, se evidencia que las renovaciones de acreditación institucional consideran como recomendación estructura y funcionamiento del bienestar institucional, que recurre ocho (8) veces en las resoluciones emitidas por el Ministerio.

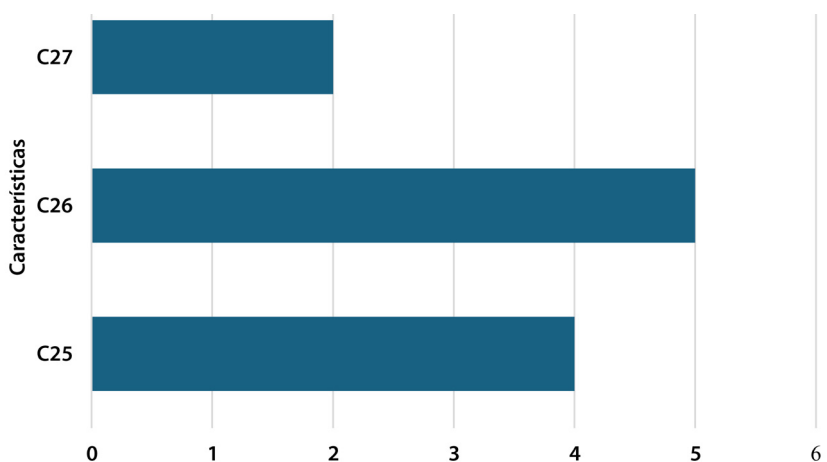
Figura 32. Bienestar institucional



Fuente: elaboración propia.

Recurrencias de las relevancias de las recomendaciones de mejoramiento en el Factor 10 organización, gestión y administración

Figura 33. Organización, gestión y administración



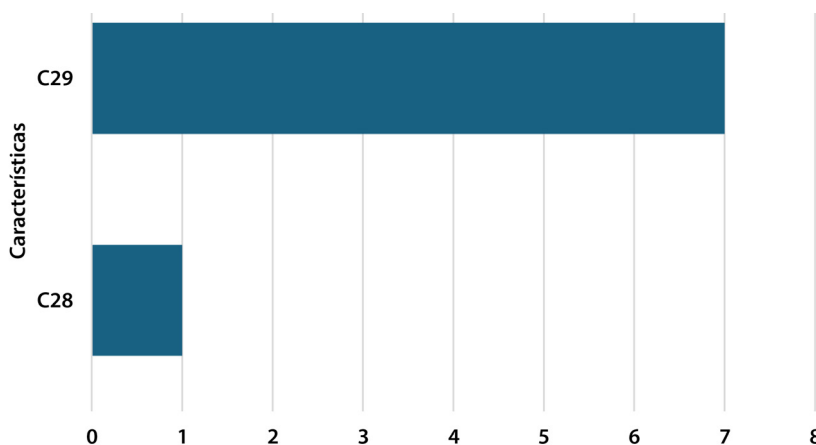
Fuente: elaboración propia.

En la figura factor 10 (F10) relacionado con organización, gestión y administración, se evalúan las características: (C25) *administración y gestión, (C26) *procesos de comunicación, (C27) *capacidad de gestión. En este sentido, se evidencia que las renovaciones de acreditación institucional consideran como recomendación procesos de comunicación (C26) que recurre cinco veces en las resoluciones emitidas por el Ministerio.

Con base en lo anterior, debe haber un mejor canal de comunicación y divulgación de la Institución y de sus programas ofertados, que incluyan de manera óptima las Tecnologías de Información y Comunicación.

Recurrencias de las relevancias de las recomendaciones de mejoramiento en el Factor 11 recursos de apoyo e infraestructura física

Figura 34. Recursos de apoyo



Fuente: elaboración propia.

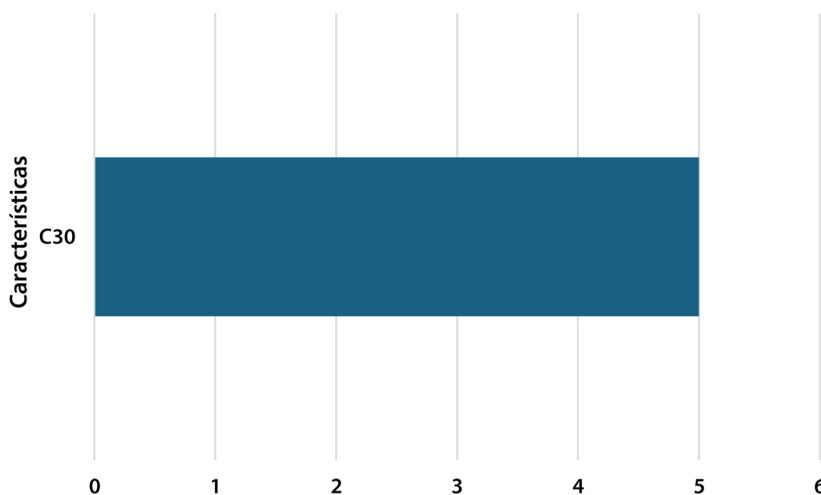
En la figura factor 11 (F11) relacionado con apoyo académico e infraestructura física, se evalúan las características (C28) *recursos de apoyo académico e (C29) *infraestructura física. En este sentido,

se evidencia que las renovaciones de acreditación institucional consideran como recomendación la infraestructura física que recurre siete veces en las resoluciones emitidas por el Ministerio.

Por lo anterior, si se compara la C28 con C29, es evidente que se cuenta con el recurso de apoyo académico, lo que indica que podría haber una mejor infraestructura física, que propicie espacios y áreas para la labor educativa.

Recurrencias de las relevancias de las recomendaciones de mejoramiento el Factor 12 recursos financieros

Figura 35. Recursos financieros



Fuente: elaboración propia.

En la figura, el factor 12 (F12), relacionado con los recursos financieros, se evalúan las características (C30) * recursos, presupuesto y gestión financiera. En este sentido, se evidencia que las renovaciones de acreditación institucional consideran como recomendación recursos, presupuesto y gestión financiera que recurre cinco veces en las resoluciones emitidas por el Ministerio.

Continuar con una buena estabilidad financiera, contando con una organización eficiente para el manejo de los recursos.

Tesis sobre lógicas en los procesos de renovación de la acreditación institucional: recomendaciones de mejoramiento

Tesis 21: en los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad de las instituciones de educación superior en Colombia, se han institucionalizado, como recomendaciones de mejoramiento determinantes, un conjunto de lógicas desde patrones sociales e históricos que se fundamentan en el fortalecimiento de las capacidades de investigación y procesos académicos, asociados especialmente a la docencia.

Lógicas institucionales desde la perspectiva de los pares evaluadores en los procesos de renovación de la acreditación institucional

Al explorar las opiniones de los pares evaluadores sobre las declaraciones que consideran claves para la renovación de una acreditación institucional de alta calidad, están aspectos sobre el cumplimiento de los componentes misionales. «La consolidación de las funciones sustantivas, el aspecto de mejora continua de los docentes y estudiantes en su formación y permanencia» (Par evaluador 1, 2021). Otro par comenta: «En la opinión creo que los principales aspectos relacionados con la renovación de una acreditación están vinculados al desarrollo de los procesos misionales con altos niveles de calidad, y la articulación entre ellos» (par evaluador 3, 2021).

Así mismo, un par menciona los tres ejes:

El cumplimiento de la misión institucional. La proyección social universitaria en los contextos sociales en los cuales se proyecta el quehacer de las IES, sumado al reconocimiento social

de ese quehacer. La visibilización de la actividad investigativa de las IES en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (par evaluador 13, 2021).

Otra lógica que tienen configurada los pares en su concepción del ejercicio de renovación de una acreditación por alta calidad se asocia a la consolidación de una cultura de aseguramiento de la calidad: «la cultura por la calidad que se impregna en el ADN de los colaboradores de las instituciones y va con el alcance de los grupos de interés» (par evaluador 4, 2021). Además, se expresa «La existencia de una cultura de autoevaluación en todas las instancias que permitan garantizar el monitoreo frecuente de las acciones de mejoramiento emprendidas por la institución» (Par evaluador 6, 2021). En esta misma línea se expresan Vilorio *et al.* (2015) al asumir el aseguramiento de la calidad como un proceso de construcción social en el contexto de las instituciones de educación superior.

Otros actores académicos expresan: «Un mayor entendimiento de los procesos de autoevaluación por parte de las comunidades» (par evaluador 7, 2021). Así mismo, otros pares expresan: «Aumento en el compromiso de los actores académicos y administrativos respecto a la autoevaluación» (par evaluador 8, 2021); «Indicadores cuantitativos que sustenten los juicios de valor» (par evaluador 11, 2021), «La sostenibilidad en los procesos de autoevaluación y mejoras» (par evaluador 12, 2021).

Las lógicas de los pares se centran en estos dos aspectos, sin embargo, resaltan otros puntos relacionados con la infraestructura física, la articulación entre el PEI y planes de desarrollo, las actividades de bienestar y los órganos de gobierno y administración.

Tesis sobre lógicas en los procesos de renovación de la acreditación institucional: la mirada de los pares

Tesis 22: el fortalecimiento de los procesos misionales y la consolidación de una cultura de aseguramiento de la calidad, son elementos fundamentales para la renovación de la acreditación institucional

por alta calidad de las instituciones de educación superior, que social e históricamente los pares evaluadores consideran e incorporan en los ejercicios de evaluación externa que desarrollan.

Isomorfismos institucionalizados en los procesos de renovación de la acreditación institucional desde la perspectiva de los pares evaluadores

Los pares evaluadores en el SNA juegan un rol clave ya que emiten conceptos y juicios sobre las condiciones de calidad de las instituciones de educación superior. Este ejercicio implica un proceso académico muy riguroso por parte de los actores sociales que lo lideran.

Isomorfismos en las fortalezas de calidad de las instituciones de educación superior que han renovado su acreditación institucional

Entendiendo que los isomorfismos corresponden a procesos de homologación de comportamientos por parte de las instituciones que hacen parte de un sistema organizacional, se identifican unos patrones comunes en los procesos de renovación de la acreditación institucional por parte de las instituciones que han tenido este logro.

Un primer elemento se enfoca en los componentes filosóficos de las instituciones de educación superior, es decir, las rutas y cartas de navegación que se definen desde los documentos de orientación institucional como el PEI. En este sentido, un par evaluador expresa que un factor común en el sistema que influye en la decisión de la renovación de la acreditación «contar con un PEI definido, que permite orientar el quehacer institucional, políticas académicas definidas, claras y aplicadas» (par evaluador 4, 2021). Así mismo, otro evaluador señala que «Los aspectos que observo se mantienen son: misión y proyecto institucional» (par evaluador 9, 2021).

Por su parte, otro miembro de esta comunidad académica expone que se valora «El fortalecimiento del cumplimiento de la misión institucional: es un aspecto que se hace evidente dado que las IES acreditadas tienen una claridad importante sobre su misión y sobre la manera que dicha misión impacta todo el quehacer de la comunidad académica institucional» (par evaluador 13, 2021). Continúa diciendo en esta misma línea: «El sobresaliente nivel de compromiso e identidad institucional de todos los actores de las comunidades académicas de las IES» (par evaluador 13, 2021).

Otro componente que se homologa comúnmente en los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad está asociado a la investigación y el fortalecimiento del cuerpo profesoral. En este sentido, se expresa que «a partir de mi experiencia, he encontrado que los aspectos de investigación y el fortalecimiento de las condiciones docentes son aspectos que generalmente están como fortalezas en los procesos de renovación de acreditación institucional» (par evaluador 6, 2021). Otro par manifiesta «el mejoramiento de la titulación y dedicación de los profesores o las mejoras en los indicadores de producción académica derivada de la investigación» (par evaluador 7, 2021) y continúa con su argumentación en los siguientes términos «los lugares comunes predominan y los indicadores de investigación, profesores, procesos académicos, misión y proyección social, se asocian con fortalezas que deben estar presentes en una IES acreditada» (par evaluador 7, 2021).

También se resalta como un común denominador, la articulación entre procesos misionales e infraestructura física y tecnológica, manifestando un par que debe existir coherencia entre «Los rasgos misionales, la infraestructura física y de apoyos académicos» (par evaluador 1, 2021). Otro actor social manifiesta que «La priorización del uso de recursos en el desarrollo de las funciones misionales y una estructura administrativa, física y tecnológica que apoya todos los procesos misionales» (par evaluador 3, 2021). Y, adicionalmente,

se expresa que el «mejoramiento de las condiciones de infraestructura de recursos físicos y tecnológicos: las IES focalizan este Factor en su gestión, dada su importancia en los procesos académicos y de gestión» (par evaluador 13, 2021).

Finalmente, otro componente clave que se resalta como homogéneo es el proceso de autoevaluación que se desarrolla en las instituciones; sin embargo, existe un fuerte cuestionamiento en torno a estos procesos y sus impactos en el mejoramiento institucional si se compara la acreditación inicial y la renovación de esa acreditación. «Generalmente las Fortalezas de procesos de Acreditación anteriores se mantienen pues se convierten en un indicador de calidad que no puede desmejorar. Es muy común que las Fortalezas sean similares entre las instituciones y no marcan diferencia entre ellas» (par evaluador 7, 2021). Así mismo, otro par expresa:

Pero temo que hemos caído en discursos homogéneos en los que las instituciones evidencian fortalezas que saben que son el foco de atención en procesos de evaluación externa con fines de renovación de acreditación. Es decir, es casi imposible encontrar alguna Institución que reconozca que una fortaleza dejó de ser fortaleza y estructura su argumentación en función de considerar que, por la disminución de un indicador, nunca hay posibilidad de la negación de la renovación de la acreditación (par evaluador 7, 2021).

También se menciona que «hay poca evidencia de si los procesos de acreditación de la institución proporcionan un mejoramiento de la institución en cuanto a su cultura de la calidad» (par evaluador 8, 2021). Esto obedece a que «fundamentalmente a que se trabaja en función de los lineamientos, careciendo de evaluaciones sobre resultados» (par evaluador 8, 2021).

Isomorfismos en las recomendaciones de mejoramiento de calidad de las instituciones de educación superior que han renovado su acreditación institucional

Las dinámicas comunes, que se detallan como recomendaciones de mejoramiento en el caso de las instituciones de educación superior en Colombia, están centradas en aspectos como la visibilidad nacional e internacional, las condiciones para el oficio docente, la articulación de las instituciones con el territorio y las acciones de bienestar institucional.

En este sentido, los pares resaltan aspectos como «Movilidad entrante y saliente, investigación, visibilidad nacional e internacional» (par evaluador 2, 2021). Otro actor menciona que es necesario «lograr mejores indicadores de movilidad entrante tanto nacional como internacional en las instituciones» (par evaluador 4, 2021). Mientras que también se menciona «creo que las limitaciones observadas se focalizaron en la escasa, o no suficiente vinculación (cooperación) con otras instituciones similares, tanto del país, como de la región o internacionales» (par evaluador 9, 2021). Además, se resalta que:

La visibilización internacional de las IES: se sigue dando cuenta del número de convenios internacionales, pero poco se explora y da cuenta de las interacciones académicas de los profesores y estudiantes en el marco de tales convenios; estas interacciones siguen siendo muy limitadas (par evaluador 13, 2021).

En cuanto a lo relacionado con los docentes, se resalta que es necesario que se asocien elementos por mejorar sobre el «nivel de formación de los docentes, tipo de vinculación, dominio de un segundo idioma por parte de estudiantes y profesores» (par evaluador 3, 2021). También se manifiesta la importancia de la «reglamentación y funcionalidad del escalafón docente, asignación de recursos frescos

para la investigación, asignación de carga académica para docentes de planta u ocasionales» (par evaluador 5, 2021). «El porcentaje de docentes de contrato a tiempo indefinido» (par evaluador 6, 2021).

Sobre la articulación con las comunidades, se plantea que «Las IES son sistemas abiertos es decir interactúan con el entorno. En tal sentido, la problemática del sector afecta el desempeño de la Institución» (par evaluador 8, 2021). En esta misma línea, se menciona el «seguimiento a graduados, relacionamiento con el sector externo» (par evaluador 5, 2021), así como la vinculación con el entorno «vinculación con el entorno» (par evaluador 1, 2021)

En lo relacionado con el bienestar institucional, donde las instituciones no logran consolidar sistemas de bienestar efectivos para sus comunidades educativas:

Otra recurrencia es que el bienestar universitario se sigue abordando mayoritariamente desde una perspectiva de cobertura de programas y servicios de bienestar dirigidos a los estudiantes de los programas profesionales presenciales. Lo concerniente a estudiantes de otras modalidades y niveles sigue siendo marginal. También es muy restrictivo el manejo del bienestar de los demás actores de las comunidades académicas institucionales. Además, no se aborda con contundencia la perspectiva académica de los procesos de bienestar, su impacto académico (par evaluador 13, 2021)

En esta misma línea, se menciona que «aunque se pueden encontrar algunas mejoras, uno de los principales aspectos que están pendientes en los ejercicios de renovación de acreditación institucional tiene que ver con el cubrimiento efectivo de programas de bienestar para los docentes» (par evaluador 5, 2021).

Los retos comunes para las instituciones de educación en sus dinámicas de renovación de la acreditación están asociados tanto a procesos misionales como a procesos de apoyo que contribuyan

a mejorar las condiciones de las comunidades educativas y aumentar el impacto en la sociedad.

Tesis sobre isomorfismos en las recomendaciones de mejoramiento de calidad de la renovación de la acreditación

Tesis 23: mientras que en los conceptos positivos declarados por el Ministerio de Educación Nacional como determinantes para la renovación de la acreditación institucional por alta calidad están enfocados en aspectos misionales y filosóficos propios de la docencia, en las recomendaciones de mejoramiento se posicionan elementos enfocados en el impacto de las instituciones en el territorio y su visibilidad en las comunidades académicas.

Mitos racionalizados en procesos de renovación de la acreditación institucional desde la perspectiva de los pares evaluadores

Los mitos racionalizados son prescripciones sociales que determinan el funcionamiento de un campo organizacional porque se aceptan y adoptan por los individuos como verdades para el desarrollo de sus roles en las organizaciones (DiMaggio y Powell, 1983). En este caso, se exploran los principales mitos que han configurado en torno a los procesos de renovación de la acreditación institucional en Colombia a partir de ejercicios de exploración social.

Es importante mencionar que la categoría de mitos puede tener una connotación positiva o negativa de acuerdo con el enfoque que cada institución le aplique a su proceso de renovación de la acreditación institucional. En este sentido, se hace una recuperación de mitos desde las voces de los pares evaluadores como parte de su rol como académicos que verifican el cumplimiento de condiciones de calidad en las instituciones.

Mito 1. Articulación de los planes de mejoramiento generados en los ejercicios de autoevaluación con los planes de desarrollo institucional

Una tendencia en los procesos de acreditación por alta calidad, especialmente en las dinámicas de autoevaluación, es la articulación de los planes de mejoramiento con los planes de desarrollo institucional. Lo que busca garantizar con esta articulación es la asignación de recursos para financiar las actividades y metas definidas en los planes de mejoramiento. En este sentido, se expresa «la necesaria articulación de los planes de mejora con los planes de desarrollo institucional» (par evaluador 1, 2021).

Mito 2. Selección por conveniencia de los actores que participan en los procesos de autoevaluación

En las dinámicas de autoevaluación de las instituciones de educación superior, un momento metodológico clave es la definición de los equipos y actores que participarán en el proceso. En algunos casos, este paso genera conflictos en las instituciones por los temores a vincular actores que puedan perjudicar el ejercicio; sin embargo, la complejidad en las organizaciones (Morin, 1998) demanda que se promuevan las expresiones de los individuos en perspectiva de una mejor comprensión de las realidades sociales.

Mito 3. Concepción de la acreditación como la verificación del cumplimiento de objetivos, metas e indicadores

En muchos casos, las instituciones de educación superior asumen la acreditación como un proceso de chequeo del cumplimiento de metas y objetivos institucionales, limitando el ejercicio a una comprobación de resultados que se centra en los datos a partir del

conjunto de factores y características definidas por el Consejo Nacional de Acreditación, aunque el cumplimiento de indicadores de gestión es valioso para demostrar la buena gestión de las instituciones de educación superior. También es necesario considerar otros elementos de orden social en los procesos de acreditación (Sánchez, 2014) para garantizar la movilidad y apropiación de los ejercicios por parte de los actores que hacen parte de la comunidad académica de la Institución.

Mito 4. Comprensión del plan de mejoramiento como un anexo del proceso de renovación que no implica obligatoriedad de cumplimiento

Los procesos de autoevaluación en las instituciones de educación superior por lo general producen un plan de mejoramiento para intervenir las debilidades encontradas y potenciar las fortalezas institucionales. En el ideal, estos planes deben articularse con los planes de desarrollo y acción de la institución para garantizar la asignación de recursos y responsables, sin embargo, en muchos casos, este plan se limita a un indicador más de cumplimiento, pero no se convierte en un referente para la gestión institucional. En este sentido, se plantea «pensar que solo las inversiones constituyen acciones de mejora, [...] ver el plan de mejora como documento que es elaborado como compromiso dentro del proceso, pero no como una ruta a seguir y cumplir hasta el inicio de un nuevo proceso» (par evaluador 4, 2021).

En coherencia con lo anterior, Cárdenas-Saldaña *et al.* (2021) plantean que el aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior se asocia a las capacidades institucionales para mantener sus acreditaciones y gestionar los procesos académicos claves desde una perspectiva compleja e integral que fomente la participación de todos los actores educativos.

Mito 5. Negación al establecimiento de acciones de mejoramiento en los componentes evaluados como fortalezas en el proceso de autoevaluación

Las organizaciones educativas, desde una perspectiva metafórica, se pueden asumir como construcciones sociales (Allison, 1996). En este sentido, los significados de los actores configuran el desarrollo de los procesos de gestión institucional y determinan las prioridades en la implementación de planes, es así como en algunas ocasiones, las instituciones consideran que no es necesario intervenir componentes que se resaltan como positivos en los ejercicios de autoevaluación tal como lo expresa un par «[...] considerar que no es necesario incluir acciones de mejora en aspectos que tuvieron resultados relativamente positivos» (par evaluador 4, 2021).

Sin embargo, Labraña y Mariñez (2021), en una postura crítica de los procesos de autoevaluación de la educación superior, plantean que el aseguramiento de la calidad es una consecuencia de intervenir las oportunidades de mejora y potenciar las fortalezas institucionales.

Mito 6. El desarrollo de un proceso de autoevaluación garantiza la calidad en la institución

Según Rojas (2021), se han creado una serie de significaciones y opiniones sobre los procesos de autoevaluación, acreditación y mejoramiento continuo en las instituciones de educación superior como consecuencia de las complejidades sociales que las configuran.

El proceso de autoevaluación es solo un componente para asegurar la calidad en las instituciones de educación superior que se construye socialmente y en diversos momentos, pero especialmente, en la implementación de una cultura de calidad en cada una de las actuaciones de los actores sociales. Desde esta perspectiva, la autoevaluación

contribuirá a generar patrones de comportamiento social y organizacional que se enfoquen en el mejoramiento continuo.

Mito 7. Evidenciar el cumplimiento de los planes de mejoramiento con soportes de ejecución financiera

Es muy común considerar que el cumplimiento de los planes de mejoramiento se limita solamente en la ejecución financiera de acciones planteadas para intervenir la realidad educativa de una institución de educación superior. «Pensar que solo las inversiones constituyen acciones de mejora» (par Evaluador 3, 2021) y «evidenciar el cumplimiento de los planes de mejoramiento con el manejo financiero» (par Evaluador 6, 2021).

En oposición a esta posición, es necesario que el cumplimiento de los planes de mejoramiento se pueda evidenciar a través de las transformaciones de la realidad en las instituciones de educación superior.

Mito 8. Asumir que la autoevaluación se hace solo para la acreditación

Sánchez y Paba (2014) exponen que la autoevaluación debe asumirse como un proceso permanente en las instituciones de educación superior. Ramírez Bonilla *et al.* (2020) consideran la relación entre autoevaluación, autorregulación y mejoramiento continuo como pilares para el aseguramiento de la calidad. Calderón y Rodríguez (2020) plantean que la autoevaluación está directamente asociada a las participaciones de los actores sociales y a la comprensión de la complejidad organizacional. Sin embargo, es muy común que en las instituciones de educación superior este proceso solo se asuma en función de la acreditación y no como un ejercicio que se desarrolla continuamente el interior de las instituciones.

Mito 9. Considerar que los procesos de acreditación se definen políticamente

Según Marquina (2020), existe un debate al interior de las instituciones de educación superior sobre los retos que se deben asumir para la gestión y plantea tres alternativas: ser técnicos, ser académicos o ser políticos. Esta última postura, se ha impregnado en los procesos de acreditación tanto en el ejercicio de autoevaluación interna como la evaluación que hacen los pares externos, privilegiando un juego de roles políticos que sirvan como base para la configuración de los comportamientos internos y determinen la obtención del reconocimiento de la acreditación.

Mito 10. Considerar la autoevaluación como la construcción de un documento

Otra conducta incorporada en los procesos de acreditación por alta calidad es, en algunos casos, pensar que la acreditación se reduce a la generación de un documento que da cuenta de los indicadores de gestión institucional, sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento. Sin embargo, la autoevaluación es un ejercicio más complejo que debe generar identidad en las instituciones de educación superior asumiéndose desde una mirada y proceso permanente.

Mito 11. Desmotivar o fomentar la participación democrática de los actores educativos en los procesos de autoevaluación

En coherencia con la perspectiva de la acreditación como un proceso político, se utiliza la autoevaluación como un ejercicio de vinculación o desvinculación de actores de acuerdo con los intereses

institucionales. Esta práctica, que puede tener tanto resultados positivos como negativos, reduce el carácter crítico que debe ser propio de cada institución de educación superior. «No entender que la autoevaluación es un proceso de participación democrática de todos los actores institucionales» (par evaluador 9, 2021).

Mito 12. Conformación de equipos de líderes por factores a evaluar, especialmente de roles estratégicos

Pedraza *et al.*, (2020) consideran que los factores de liderazgo y clima son claves para el aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior. Por su parte, Ibáñez y Monroy (2020) expone que el liderazgo en los procesos de acreditación deben asumirlo los responsables de la gestión de las actividades claves en las instituciones para garantizar la adecuada orientación de las actividades, ya que estas personas son quienes tienen mayor conocimiento de las dinámicas de cada proceso académico.

Sin embargo, «dado que la autoevaluación es un proceso estratégico, afecta a las instituciones la creencia que los procesos estratégicos se delegan solo a los líderes, cuando en realidad deber concientizado también en los niveles tácticos y operativos» (par evaluador 11, 2021). En este sentido, los líderes intermedios también deben convertirse en actores que participen en el proceso desde su direccionamiento.

Mito 13. Considerar que las referencias a documentos garantizan el cumplimiento de aspectos o características

En algunas ocasiones, los procesos de acreditación están cargados de alto componente documental que se asumen como elementos para cumplir las metas y planes institucionales. Sin embargo, aunque las evidencias documentales son claves, se deben complementar con resultados en la transformación de la realidad educativa.

Mito 14. Asumir los procesos de autorregulación y autoevaluación como una mediación insuficiente para afrontar los cambios

El aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior depende en gran medida de las dinámicas de autorregulación y autoevaluación. En este sentido, y al asumirse la organización educativa como una construcción social (Sánchez, 2014) que aporta a las transformaciones de las realidades en su contexto, se debe privilegiar la crítica y reflexión para generar cambios. «Pese a las diversas críticas, poder dar muestra de calidad implica valorar, medir, comparar, reconocer, proyectar, consolidar, contar con planes, instrumentos e indicadores para poder conocer el impacto de la Universidad en la sociedad y sus aportes a ella» (par evaluador 12, 2021).

Mito 15. Las relaciones académicos o personales con consejeros del CNA garantizan buenos resultados

El relacionamiento estratégico es un factor determinante para la gestión en las instituciones de educación superior para conseguir recursos y apoyos de diversas entidades y actores. Sin embargo, la interacción anterior con los pares académicos asignados a una evaluación externa no garantiza resultados positivos si la institución no cuenta con los niveles de calidad adecuados.

El ejercicio y las responsabilidades de un par académico están definidas por el Consejo Nacional de Acreditación y no están influidas por las relaciones interpersonales o académicas de las personas que desempeñan esta labor.

Mito 16. Después de haber obtenido la acreditación es difícil perderla

El logro de la acreditación por alta calidad en una institución de educación superior es un acontecimiento clave y muy significativo,

pero, a la vez, es un reto para garantizar el aseguramiento de la calidad en el tiempo.

En este sentido, las instituciones de educación superior que se acreditan por alta calidad deben aumentar sus esfuerzos para una nueva acreditación, ya que los niveles de exigencia se irán aumentando por parte de los pares académicos y el Ministerio de Educación Nacional en el proceso de renovación de la acreditación.

Mito 17. El posicionamiento de una institución en la sociedad le garantiza su acreditación

De la Hoz *et al.* (2020) explica que los resultados de las acreditaciones por alta calidad promueven un mejor posicionamiento de las instituciones de educación superior en su contexto y el posicionamiento social de una institución puede dar luces de los buenos resultados de su gestión y sus impactos.

Este indicador de reconocimiento social es una fortaleza que puede recibir buenas valoraciones por parte de los evaluadores externos y convertirse en un determinante de la obtención o renovación de la acreditación por alta calidad.

Mito 18. Es necesaria la aplicación de encuestas para recuperar las percepciones de los actores sociales en la institución

González-Campo *et al.* (2021) plantean una relación entre procesos de acreditación y gestión de conocimiento. En este sentido, la aplicación de encuestas es una actividad valiosa para recuperar las percepciones de los actores sociales sobre la calidad institucional.

Por otro lado, aunque las encuestas se convierten en una herramienta pertinente para llegar a un número amplio de actores de la comunidad académica, se pueden complementar con otras técnicas

de diálogo como grupos focales, grupos de discusión y entrevistas. La incorporación de información cualitativa sobre las percepciones de los actores potencia los procesos de autoevaluación y permite acercarse de manera más pertinente y profunda a la complejidad social de las instituciones de educación superior.

Mito 19. Los lineamientos del CNA deben cumplirse a cabalidad

Aunque el CNA presenta unas orientaciones para el desarrollo de los procesos de autoevaluación y evaluación externa de las instituciones de educación superior, no implica que las instituciones deban limitarse a dichas disposiciones.

Este modelo de autoevaluación puede ser matizado y complementado teniendo en cuenta las particularidades y concepciones de cada institución. Estas armonizaciones a menudo reciben buenas valoraciones por parte de los pares y evaluadores como consecuencia de la generación de innovaciones en los procesos de autoevaluación.

Mito 20. La acreditación de una Institución depende de sus capacidades económicas

Aunque las fortalezas económicas de una institución de educación superior son fundamentales para financiar acciones estratégicas de desarrollo, no garantizan la obtención de la acreditación por alta calidad, ya que este proceso es más complejo y depende de la implementación de políticas para el aseguramiento de la calidad.

Este conjunto de mitos se convierte en determinantes del funcionamiento y las dinámicas de los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad de las instituciones de educación superior en Colombia. En algunos casos, con sus implicaciones positivas y otros con las consecuencias negativas de su implementación.

Tesis sobre mitos racionalizados en procesos de renovación de la acreditación institucional

Tesis 24: la renovación de la acreditación institucional por alta calidad en Colombia se ha racionalizado desde una perspectiva técnica e instrumental que fundamenta los ejercicios de autoevaluación en el cumplimiento de tareas desde posturas doxáticas que permean el comportamiento de los actores sociales que participan en tales procesos y desplazan la concepción de dinámicas académicas, rigurosas, comprensivas, es decir, pedagógicas, en las actividades propias del aseguramiento de la calidad.

Escenarios emergentes para el desarrollo de procesos comprensivos de renovación de la Acreditación por alta calidad en las instituciones de educación superior en Colombia

A partir de la comprensión de las dinámicas de los procesos de renovación de la acreditación en las instituciones de educación superior, se proponen orientaciones y escenarios para apalancar el funcionamiento de los procesos de autoevaluación, autorregulación y aseguramiento de la calidad en las instituciones.

Desarrollo de procesos de autoevaluación que resalten factores de calidad asociados a los ejes misionales de la educación superior

Haciendo énfasis en las funciones misionales de la educación superior, Torres *et al.* (2010) exponen que las universidades son instituciones que ofrecen educación e investigación. Esta visión se centra en los procesos tradicionales que han mediado el funcionamiento de las instituciones de educación superior. Sin embargo, Betancourt y González (2014) plantean que desde los modelos extensionistas implementados por las universidades de Cambridge y de Oxford, en Inglaterra a partir de 1870 se incluyó una tercera misión relacionada con la extensión, logrando que actualmente confluyan como funciones misionales la docencia, la investigación y la extensión.

En la revisión de las resoluciones de renovación de la acreditación emitidas por el Ministerio de Educación Nacional, estos ejes misionales son altamente valorados al momento de emitir juicios

de calidad y validar la alta calidad de una institución de educación superior. En la lectura de las recurrencias son los factores que se asocian a estos ejes (procesos académicos, investigación y creación artística y pertinencia e impacto social), los que más se repiten en los juicios de calidad que determinan la renovación de la acreditación para una institución de educación superior. Algunos de los juicios emitidos, relacionado con los procesos académicos, se exponen a continuación:

«El incremento significativo de la oferta académica, con la puesta en marcha de siete nuevos programas de pregrado, seis programas de maestría y de los primeros cuatros programas de formación doctoral» (Resolución 12229, 2011).

El proceso de mejoramiento en los aspectos académicos: modernización curricular; ampliación y flexibilidad de la oferta académica, programación curricular en núcleos temáticos inter y transdisciplinarios, definición de formación integral, creación de una nueva cultura pedagógica, establecimiento de la pertinencia como característica de los currículos (Resolución 6189, 2013).

Así mismo, se presentan conceptos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional que se relacionan con los procesos de extensión y pertinencia social de las instituciones de educación superior.

«La trayectoria, pertinencia académica y social de la Institución» (Resolución 29450, 2017).

La pertinencia y compromiso de la institución con su entorno empresarial y social, con desarrollo de programas de bienestar a favor de las comunidades menos favorecidas en la ciudad y la región (Resolución de Renovación de la Acreditación Institucional de la Universidad Tecnológica de Bolívar, 2015).

Por otro lado, también se resaltan las fortalezas en el factor de investigación en las instituciones de educación superior.

La determinación de alcanzar la excelencia en la investigación, lo cual se evidencia en la participación en 3 centros de investigación de excelencia (CEBREG, CEIBA Y GEBIX). La sede central en Bogotá tiene 138 grupos de investigación con reconocimiento en Colciencias: 12 grupos categoría A1, 16 grupos en categoría A, 19 grupos en categoría B y 40 grupos en categoría C. La seccional Cali tiene 32 grupos de investigación: 3 grupos en la Categoría A, 4 en la categoría B y 10 en la categoría C. En el caso de los posgrados, la investigación es el eje de la formación, en permanente articulación con la actividad investigativa que realizan los departamentos académicos y los institutos (Resolución 2333, 2012).

El fortalecimiento de la capacidad de investigación que ha permitido el reconocimiento nacional e internacional. La Institución cuenta con 146 grupos clasificados por Colciencias: 41 en categoría A1, 17 en categoría A, 42 en categoría B, 23 en categoría C y 17 en categoría D. En los últimos 8 años la Universidad ha financiado 70 jóvenes investigadores con apoyo de Colciencias. El presupuesto dedicado a la investigación ha pasado de 4.700 millones en 2006 a 18.000 millones por año en 2013 y se ha ocupado de incentivar la consecución de recursos externos. Así mismo, la Universidad cuenta con una sólida infraestructura para soportar los procesos de investigación y laboratorios destinados para tal fin, dotados con equipos modernos (Resolución 582, 2015).

Es evidente que la pertinencia y calidad asociada a los procesos académicos, de investigación y extensión se convierte en un factor determinante para la renovación de la acreditación por alta calidad de una institución de educación superior. En este sentido, se debe garantizar una adecuada distribución de las actividades de las instituciones para atender estas necesidades que validan la relevancia en el territorio.

El vínculo orgánico presente entre docencia-investigación y extensión, fundamentado en una clara visión de las sinergias y complementaciones que entre estas tres funciones deben darse para ganar en calidad, eficiencia y eficacia en el logro de los objetivos y propósitos institucionales (Resolución 12229, 2011).

En este sentido, un par académico expresa

Creo que una de las principales limitaciones del sistema radica en la concepción que se tiene en las instituciones acerca del proceso de autoevaluación y mejoramiento, que es visto como un «requisito para mostrarle a los padres y al CNA» pero que muchas veces no forman parte de la gestión cotidiana de los programas e instituciones (par evaluador 3, 2021).

Diseño de estrategias para el fortalecimiento de la cultura de calidad en las instituciones de educación superior

Según Martínez (2010), existe una perspectiva posmoderna de la calidad que la asume como un asunto complejo. «En esta visión se enfatiza la incertidumbre, las verdades múltiples y la coexistencia de muchos puntos de vista sobre una “misma realidad”» (p. 115). En este sentido, al ser la calidad un factor inmerso en las organizaciones educativas, las cuales se asumen complejas (Sánchez, 2010b; 2014), también se configura como un aspecto configurado desde la complejidad.

Según Miranda y Miranda (2012), la calidad educativa «es una idea que se encuentra histórica y socialmente determinada, esto es, cada época debe responder a una serie de requerimientos particulares y cada sociedad tiene el compromiso de crear una educación que responda a tales requerimientos particulares» (p. 44). Por su parte, Sánchez *et al.* (2017) expresan que la calidad está determinada por diversos factores.

En las resoluciones de renovación se hacen explícitos juicios asociados a la calidad desde elementos culturales que se construyen en función del mejoramiento de los procesos al interior de las instituciones de educación superior.

El empoderamiento por parte de la institución de una cultura de la calidad que la ha llevado a formalizar procesos de autoevaluación y reacreditación de sus programas en rutas de mejoramiento continuo y con reconocimientos evidenciados con la asignación de periodos de acreditación en general superiores a la de los primeros procesos, incorporando más programas de pregrado para su acreditación, y el inicio de esfuerzos de autoevaluación en programas de maestría y doctorado, a partir de los lineamientos generados para ello por el CNA (Resolución 5775, 2014).

Así mismo, se asocia esta calidad con una dinámica de mejoramiento continuo que permite el posicionamiento institucional en diversos contextos. «La cultura de la calidad y su empoderamiento que lleva a la Universidad por el camino del mejoramiento continuo y el reconocimiento nacional e internacional consolidado» (Resolución 9902, 2012).

La calidad asumida desde esta perspectiva compleja implica aceptar que el mejoramiento de los procesos académicos en las instituciones de educación superior es una respuesta a las movilizaciones de los actores sociales (Viloria *et al.*, 2015), es decir, que se construye a partir de los sentidos y significados que otorgan las personas a dicha calidad y se fortalece desde el accionar que le dan los individuos a tales significaciones. En este sentido, se reconocen limitaciones en torno a las implicaciones de los procesos de acreditación.

Los estudiantes, actores centrales del proceso, desconocen qué es la acreditación, cuáles son los beneficios para ellos; ¿qué implicaciones tiene acreditarse?, etc. En otras palabras, los

procesos de autoevaluación y acreditación hacen énfasis en las ventajas de la institución sin aclarar en las ventajas para los estudiantes y los egresados (par evaluador 13, 2021).

Consolidación de evidencias del impacto territorial y contextual de las instituciones de educación superior

Para Romano (2017) el rol de las universidades en el territorio radica en la generación de capacidades a partir de los procesos académicos, investigación y extensión. Estas capacidades tienen interrelaciones en el desarrollo territorial a partir de la consolidación y perfeccionamiento de dichas capacidades.

Según Rivera *et al.* (2018), las instituciones de educación superior impulsan el desarrollo del territorio a partir de la «creación de conocimiento, la formación de capital humano, la transferencia de conocimiento, la innovación tecnológica, el liderazgo regional, la infraestructura de conocimiento, e influencia en el medio regional» (p. 428). En este sentido, se reconoce por parte del Ministerio de Educación Nacional el impacto que tienen las instituciones en el desarrollo territorial.

A continuación, se presentan algunos conceptos emitidos como soporte para renovar una acreditación institucional:

- «El impacto y reconocimiento de la Institución en el ámbito local en la ciudad de Manizales y regional en el departamento de Caldas, por varias de sus actividades académicas, de investigación y proyección social con participación de estudiantes y profesores» (Resolución 17202, 2018)
- La presencia de la Universidad de la Sabana en el espacio regional, que se ha fortalecido por medio de proyectos tales como el de Sabana Centro Sostenible, basado en la metodología ICES del BID, por medio del cual la Universidad está contribuyendo a fortalecer la capacidad de planificación regional,

orientada a dinamizar el desarrollo competitivo y sostenible del territorio que constituye su área de influencia (Resolución 6166, 2017).

- Los procesos y actividades de proyección social que han permitido la creación de 11 empresas con el apoyo del Fondo Rotatorio Capital Semilla para el apoyo a los estudiantes y egresados emprendedores, y el fortalecimiento de 79 empresas creadas en el proyecto de Emprendimiento Social con el municipio de Medellín (Resolución 10606, 2013).
- La manera positiva como la UTP ha impactado en el departamento de Risaralda como operador de CERES y oferente de programas a través de dichos Centros, lo que se evidencia en las variadas acciones institucionales cumplidas con comunidades indígenas y madres comunitarias, en coherencia con el liderazgo que ejerce en la región la UTP, generando propuestas de desarrollo para la región a partir de ejercicios de pensamiento prospectivo (Resolución 6189, 2013).
- «El claro liderazgo de la Universidad del Valle en la región del Valle del Cauca y en el país, siendo ampliamente reconocida por la calidad de sus egresados y por su aporte a la investigación y el desarrollo regional y nacional» (Resolución 1052, 2014).

Para algunas instituciones de mayor complejidad, se valora el impacto que tienen en el contexto nacional a través de sus dinámicas académicas.

El impacto de la universidad en la sociedad colombiana logrado desde la pasada acreditación. Se destacan, entre otros: el incremento en las actividades de educación continuada, el programa de Educación Ejecutiva, las asesorías del Centro de Investigación y Formación en Educación a universidades colombianas, las investigaciones del Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, la Encuesta Longitudinal, el Programa de Justicia Global y Derechos Humanos, el Programa de

Ingenierías Sostenibles, el Programa Pequeños Científicos e Ingenieros sin Fronteras, el Centro de la Orinoquía, el Centro de Estudios sobre Seguridad y Drogas, y el Proyecto Fenicia, recientemente aprobado por la Alcaldía de Bogotá y que busca la renovación urbana sostenible e incluyente del entorno inmediato de la Universidad (Resolución 582, 2015).

Evidentemente, el impacto de la educación superior en el territorio emerge como una categoría fundamental para renovar una acreditación institucional. En este sentido, las instituciones de educación superior deben dar cuenta de sus incidencias en el desarrollo territorial.

Sistematización de las prácticas y experiencias significativas de los procesos y dinámicas de las instituciones de educación superior

Según Ramírez (1991) citado en Álvarez (2007), la sistematización se puede entender desde diversas perspectivas:

Una actividad de producción de conocimiento a partir de la reflexión y comprensión de la práctica; cuyo objetivo fundamental es el mejoramiento de la acción. Con ella se articula teoría y práctica, se posibilita el «diálogo de saberes» y se favorece la interacción entre quienes participan en los procesos educativos (p. 4).

Esta sistematización vista desde una postura metodológica permite el desarrollo de procesos sistemáticos de autorreflexión que conllevan a la comprensión de la realidad y exponen rutas para su intervención.

También se entiende en este autor la sistematización como «un esfuerzo consciente por capturar el significado de la acción y sus efectos. Se propone encontrar el significado de las acciones de transformación de la realidad por parte de los diferentes actores» (Álvarez, 2007, p. 4).

En los procesos de renovación de la acreditación institucional, el Ministerio valora los ejercicios rigurosos de autoevaluación y aseguramiento de la calidad que se desarrollan desde esta perspectiva sistemática, emitiendo en las resoluciones, conceptos como los siguientes:

«El proceso de autoevaluación asumido por la Institución, sistemático, permanente, serio, responsable, dinámico y crítico» (Resolución de Renovación de la Acreditación Institucional de la Universidad de Antioquia, 2012).

«El compromiso institucional y en general de toda la comunidad de la sede con la cultura de la autoevaluación, autorregulación y el mejoramiento continuo» (Resolución 2513, 2010).

El compromiso con la calidad evidenciado en la integración del Sistema de Aseguramiento de la Calidad con al Sistema de Gestión como una función estratégica. Los mecanismos de autoevaluación multicampus generaron aportes significativos, tales como: el reconocimiento entre los miembros de la comunidad universitaria, el afinamiento de políticas y procesos, la extrapolación de buenas prácticas, el sentido de pertenencia, así como una mirada compartida de los avances institucionales desde el desarrollo de las sedes y seccionales (Resolución de Renovación de la Acreditación Institucional de la Universidad Santo Tomás, 2016).

Por su parte, desde una exploración de las experiencias universitarias desde las voces de los actores sociales, se encuentra el valor que recibe la sistematización del proceso como factor del éxito. «Se creó una herramienta sistemática de seguimiento al plan de mejoramiento institucional y de programas académicos, que es monitoreada directamente por la Oficina de gestión de la calidad y la oficina de planeación» (líder de proceso, comunicación personal, 25 de agosto de 2019).

Los ejercicios rigurosos y sistematizados son claves para el éxito de procesos de autoevaluación complejos que se acerquen a explicaciones y comprensiones más integrales de la calidad de una institución.

Definición de las políticas y programas de inclusión en las instituciones de educación superior

En las instituciones de educación superior confluyen actores sociales provenientes de diversos escenarios sociales y económicos y, por lo tanto, generan múltiples manifestaciones humanas. Esto genera necesidades institucionales para responder a los requerimientos de cada grupo poblacional y social.

La educación inclusiva se configura como la posibilidad para responder a estas demandas propias de la complejidad institucional. Según Arizabaleta y Ochoa (2016) «la educación inclusiva se refiere a la gestión, transformación y adaptación de las instituciones de educación superior (IES) a las diferentes barreras de aprendizaje y participación de la población estudiantil» (p. 42). Por su parte, Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez (2016) plantean que para que se garantice el derecho a la educación como se considera en las normas y legislaciones, la educación «deberá transitar más allá de las prácticas asociadas a la exclusión y discriminación y adentrarse sobre un real proceso de educación inclusiva» (p. 3).

Las instituciones de educación superior son las llamadas a transformar sus prácticas de exclusión en estrategias que permitan la vinculación activa de todos los actores sociales en el sistema educativo. Esta postura es tenida en cuenta por parte del Ministerio el momento de renovar las acreditaciones, quedando evidencia de ello en los siguientes conceptos emitidos:

Los programas inclusivos con comunidades indígenas del país, así como los programas de acompañamiento a estudiantes con deficiencias cognitivas en procura de fortalecer la retención con calidad, ejemplo de ello lo constituye el «aula Pitágoras»

para estudiantes con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas (Resolución 9902, 2012).

Su contribución a la política de inclusión reflejada en el apoyo a estudiantes de menores ingresos para realizar estudios en la Institución, aunado a los esfuerzos por reducir la deserción y la ampliación de los servicios de bienestar, estos últimos ampliamente conocidos y utilizados por estudiantes y profesores (Resolución 591, 2015).

«Los mecanismos de admisión de estudiantes, complementados con la estrategia “Gestión Colegios” que favorecen el ingreso de alumnos talentosos, además de la ampliación de oportunidades de ingreso para estudiantes de escasos recursos económicos con el programa “Ingenia oportunidades”» (Resolución 28480, 2017).

Garantizar posibilidades para el acceso a la educación superior por parte de las instituciones de educación superior a los diferentes grupos sociales recibe una valoración positiva por parte del ministerio el momento de renovar una acreditación institucional.

La autoevaluación como un proceso académico enfocado en la comprensión y transformación de los fenómenos organizacionales de las instituciones de educación superior

Según Sánchez y Paba (2013), el proceso de autoevaluación con fines de la acreditación institucional de la Universidad del Magdalena estuvo soportado en un proyecto de investigación científica cuyo objeto de estudio se ubicaba:

[...] en el entrecruce de los discursos en torno a los procesos de autoevaluación y acreditación de las universidades asumidos estas desde la perspectiva teórica de la «construcción social de las organizaciones», y al conjunto de prácticas sociales de

gestión del desarrollo de las universidades en perspectiva de sus procesos de autoevaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad (p. 96).

Con esta investigación se hizo una lectura de las prácticas implementadas en las instituciones de educación superior en el contexto nacional y se soportaron académicamente las decisiones en el proceso de la Universidad del Magdalena, que la llevaron a recibir su acreditación en el año 2016 con una valoración positiva de este enfoque académico.

Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional ha valorado positivamente estos soportes académicos en los procesos de renovación de la acreditación institucional.

«El proceso de autoevaluación se destaca por ser impecable, riguroso y didáctico, lo mismo que los informes que se extrae, todo lo cual permite comprender la estructura de la Institución de forma más precisa» (Resolución 2333, 2012).

El compromiso con la autoevaluación que también se evidencia en la estrategia de actualización y evaluación curricular, en el sistema de evaluación integral de sus profesores y de la gestión de las directivas; así como, en el Sistema Integrado de Evaluación Interna y Externa que asegura una monitorización permanente de estudiantes desde antes de la llegada a la Universidad hasta después de su egreso (Resolución 10606, 2013).

La UPB Medellín es una institución que se caracteriza por la implementación y afianzamiento de la cultura de la calidad, derivada de procesos de autoevaluación, autorregulación y mejora continua, tanto en procesos académicos como administrativos, que en su conjunto permiten la orientación estratégica de la Institución, así como su visibilidad y posicionamiento (Resolución 10246, 2010).

El carácter académico con que se piensa y desarrolla el aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior se considera como favorable para el éxito de los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad.

La movilización de los actores sociales universitarios como alternativa para la construcción de una calidad integral

Según Miranda y Miranda (2012), la calidad es una construcción social e histórica. Por su parte, Vilorio *et al.* (2015) sostienen que el aseguramiento de la calidad educativa está determinado por el compromiso de todos los actores sociales que conforman una comunidad académica.

Sánchez y Paba (2013) consideran la movilización de los actores sociales como una posibilidad para el fortalecimiento de los procesos de autoevaluación. En el caso de la Universidad del Magdalena, expresan que se contó con

[...] la participación directa de 10.915 actores sociales internos y externos, en varios momentos y por medio de diferentes estrategias, tales como talleres de pre-configuración, formulación del Plan de Desarrollo Unimagdalena (PDU 2010-2019), resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), evaluación de Modelo Pedagógico Institucional, encuestas de autoevaluación institucional, y chats de retroalimentación de los informes de autoevaluación en la página web (p. 97).

El Ministerio de Educación Nacional reconoce la movilización de los actores sociales como una garantía para la consolidación de una cultura de calidad institucional:

«El sentido de pertenencia y compromiso de cada uno de los estamentos de la Escuela» (Resolución 29450, 2017).

«Se resalta su alto sentido de pertenencia y compromiso con los desarrollos actuales y con la visión del futuro de la universidad» (Resolución 12229, 2011).

«El riguroso proceso de autoevaluación adelantado por la universidad de Caldas, el cual contó con amplia participación de la comunidad universitaria y la realización encuestas, historias de vida, talleres, entrevistas y grupos focales; ejercicios que han contribuido al afianzamiento de la cultura de la calidad» (Resolución 17202, 2012).

El compromiso institucional de todos los actores universitarios en la construcción y aseguramiento de una cultura de calidad permite la consolidación del funcionamiento de las instituciones de educación superior desde una perspectiva de pertinencia, generando valores compartidos en toda la organización.

En la voz de un líder del proceso de renovación de acreditación institucional en una universidad pública, se puede confirmar esta tendencia hacia la movilización social de los actores en el proceso de autoevaluación:

[...] se han generado espacios de discusión bajo la metodología Ágiles, la cual es una herramienta que permite evaluar y autoevaluar procesos ligados tanto a lo académico como a lo administrativo, en grupos de interés específicos, bajo la consigna de «evaluar y proponer» (líder de proceso, comunicación personal, 25 de agosto de 2019).

Definición de políticas de aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior

Según Sánchez y Paba (2013), el proceso de autoevaluación de una institución de educación superior se debe fundamentar en una política institucional de calidad donde se definan la autoevaluación,

la acreditación y el aseguramiento como pilares estratégicos para el cumplimiento de la misión. Por su parte, Silva Laya (2008) expresa que en los últimos años «hemos sido testigos de la sensibilidad de los diseñadores de políticas educativas sobre la urgencia de centrar la mirada en los procesos educativos para transformarlos favoreciendo un mayor y mejor aprendizaje en nuestros alumnos» (p. 32); sin embargo, aún existen retos que se deben abordar desde una concepción compleja de las organizaciones educativas donde confluyen diversos actores y factores.

Pires y Lemaitre (2008) exponen que «las políticas de aseguramiento de la calidad generan información que permite a estudiantes, empleadores, instituciones y gobierno tomar mejores decisiones. Al mismo tiempo, permiten establecer puntos de comparación entre instituciones en términos de su desempeño» (p. 312), es decir, las políticas institucionalizadas de calidad de la educación tienen un enfoque de participación de todos los actores sociales.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional emite conceptos claves al momento de renovar acreditaciones institucionales, que se relacionan con el tema.

«El compromiso de la Escuela con los procesos de autoevaluación, autorregulación para el aseguramiento de la calidad tanto de la Institución como de los Programas» (Resolución de Renovación 29450, 2017).

«La adopción de una política de excelencia, en el quehacer universitario, lo cual ubica a la Pontificia Universidad Javeriana en los primeros lugares, entre las Universidades con mayor número de programas acreditados» (Resolución 2333, 2012).

«La política de calidad, compartida por los diferentes actores institucionales, el compromiso asumido frente a ella por la dirección de la Universidad, con la implementación de una normativa, estructura y recursos humanos, físicos y financieros para su adecuada realización» (Resolución 12229, 2011).

En la voz de un líder de proceso de renovación de la acreditación institucional se evidencia la importancia de las políticas de calidad

«Se ha reformulado la política de autoevaluación de la universidad, lo que ha permitido una flexibilidad para los procesos de autoevaluación tanto de programas como de la institución» (líder de proceso, comunicación personal, 25 de agosto de 2019).

Las políticas de aseguramiento de la calidad según Salas Durazo (2013) permiten sistematizar procesos e implementar acciones de mejoramiento. Es por ello por lo que son positivamente valoradas por el Ministerio de Educación al otorgar renovaciones de acreditación institucional.

Concepción de la formación académica y humana desde una perspectiva integral

Sánchez (2009) expone que la organización educativa «debe ser asumida como entidad institucional y organizacional compleja, como tejido social en permanente construcción en cuya concepción y desarrollo aportan diversos actores y sectores desde perspectivas teóricas y posiciones ideológicas, naturalmente siempre disímiles» (p. 192). Esto implica que su gestión, especialmente en los procesos de acreditación institucional, se debe desarrollar desde la perspectiva de la complejidad en función de comprender las realidades institucionales, ya que allí conviven unos elementos de carácter formal, definidos por las prescripciones y estructuras orgánicas, y unos elementos informales, constituidos por los sentidos y significados de los actores sociales.

En este orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional reconoce como determinantes claves para la renovación de la acreditación institucional, elementos asociados a las dimensiones humanas y que asumen la institución desde una perspectiva de la formación integral.

«El diálogo constante entre la fe, la ciencia y la cultura» (Resolución 2333, 2012).

«La Universidad de la Salle se ha consolidado en su historial como una comunidad humana, educativa y académica cohesionada en torno al PEI» (Resolución 2955, 2019).

La formación integral de los estudiantes que apunta al desarrollo de sus diferentes dimensiones como persona y como futuro profesional, a través de espacios para el desarrollo del potencial cognitivo, al desarrollo de capacidades para el trabajo autónomo y en equipo, así como la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes para asumir el compromiso social de contribuir a los procesos de transformación de la región y del país. Se destacan también los espacios para el desarrollo de la dimensión cívica, ética, política, estética y a la adquisición de competencias en la lengua materna y en otras lenguas (Resolución de Renovación de la Acreditación Institucional de la Universidad de Antioquia, 2012).

La creación del «Centro de Integridad», una unidad filosófico-pedagógica de apoyo académico a la comunidad educativa, que recoge el programa «Atreverse a Pensar», iniciado en 2012, y otras propuestas para fortalecer la formación ética, la reflexión y estudio de los fenómenos culturales y comportamientos académicos que inciden en la edificación del ser personal y profesional (Resolución 2158, 2018).

En la voz de un líder de proceso de renovación de acreditación institucional se confirma el componente social y humano como transversal para el aseguramiento de la calidad. «El pacto ético suscrito tanto por grupos internos y externos a la universidad, lo que compromete y afianza sentido de pertenencia frente a retos y metas de mejoramiento continuo» (líder de proceso, comunicación personal, 25 de agosto de 2019).

El componente humano en la formación universitaria recibe especial atención por parte del Ministerio, ya que se prioriza la fundamentación de profesionales integrales que puedan responder a las necesidades del contexto con pertinencia y suficiencia.

Articulación de los documentos de planificación institucional con los planes de mejoramiento

La planificación universitaria permite pensar a las instituciones de educación superior mediante ejercicios prospectivos, sin embargo, se han desarrollado históricamente desde una perspectiva clásica y mecánica de la gestión institucional (Sánchez, 2010b), aunque en los últimos años, según Ojeda-Ramírez (2013) «se ha pasado de una planeación emanada del discurso a planes que cada vez cuentan con mayor consenso; es decir, que son elaborados de forma participativa» (p. 128).

En los conceptos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional se reconoce el ejercicio de la planeación a través del establecimiento de lineamientos institucionales y su articulación con las iniciativas estratégicas de mejoramiento que resultan de la autoevaluación.

«[...] formulación estratégica para las Escuelas de Formación, los planes de acción, las herramientas de medición y seguimiento, la inversión, la responsabilidad social y la investigación» (Resolución 29450, 2017).

En este sentido se resalta el avance en las recomendaciones dejadas a partir del primer proceso de acreditación, de lo cual se da cuenta en el plan de desarrollo «Planeación Universitaria 2007-2016». Donde se concretan 7 propósitos, 25 objetivos y 68 estrategias, en coherencia con el Proyecto Educativo (Resolución 2333, 2012).

«La cultura de la planeación y rendición de cuentas, reflejada en la existencia del plan institucional de desarrollo y los planes operativos diseñados por cada una de las facultades, escuelas e institutos y los correspondientes informes de gestión presentados anualmente» (Resolución 12229, 2011).

«Los avances logrados para alcanzar los objetivos del Plan de Mejoramiento derivado de la primera acreditación» (Resolución 6189, 2013).

En la voz de un líder de proceso de renovación de la acreditación institucional se ratifica esta tendencia como elemento clave para lograr la calidad educativa.

Estratégicamente se ha alineado el proceso de autoevaluación articulando, los procesos de calidad administrativos, académicos y de planeación estratégica de la Universidad, por lo que la formulación del plan de desarrollo 2020-2030 están dirigidos a confluir con la reformulación del PEI – Plan de desarrollo- Plan de mejoramiento, lo que se convertirá en una triada que guiará el mejoramiento continuo de esta Institución universitaria (líder de proceso, comunicación personal, 25 de agosto de 2019).

La articulación de los planes de mejoramiento con las políticas de desarrollo institucional garantiza que las iniciativas estratégicas sean intervenidas desde los programas de fortalecimiento y posicionamiento. En este sentido, la calidad es un asunto que se proyecta e interviene desde las proyecciones de las instituciones de educación superior.

Coherencia y articulación entre la misión y el Proyecto Educativo Institucional con la naturaleza de las instituciones de educación superior

La gestión de las instituciones de educación superior implica, según Bernasconi y Rodríguez (2018), un ejercicio de articulación entre la misión y aspectos como: «los propósitos institucionales, la organización y estructura institucional, el sistema de gobierno y la administración de recursos humanos, materiales y financieros» (p. 29).

Por su parte, Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas (2015) encontró evidencia empírica que le permite sustentar que la «misión institucional se relaciona con mayores niveles de calidad en las instituciones universitarias» (p. 634). Este elemento recibe valoraciones significativas por parte al Ministerio al evaluar a las instituciones de educación superior que buscan la renovación de su acreditación.

«La misión coherente con la naturaleza de la Institución y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el que se identifican las necesidades de formación de la Armada Nacional, [...]» (Resolución 29450, 2017).

«Los principios misionales son ampliamente difundidos, apropiados y vivenciados por la comunidad educativa en los procesos de formación, investigación, extensión y gestión de la Universidad y actúan como referentes y como horizonte del desarrollo institucional» (Resolución 2955, 2019).

La misión y visión de la Institución que guían sus decisiones y desarrollos, así como la estrategia de actualización permanente del Proyecto Educativo Institucional que hace posible reflexionar acerca de la pertinencia de su oferta académica y el desarrollo de las demás funciones sustantivas de investigación, extensión e internacionalización (Resolución 10606, 2013).

La coherencia entre la misión y el proyecto educativo institucional regula el funcionamiento filosófico y organizacional en las instituciones de educación superior, ya que desde allí se declaran los encuadres teleológicos que fundamentan el ejercicio y la práctica universitaria cotidiana.

Fortalecimiento de los recursos físicos y de apoyo académico en las instituciones de educación superior

Según Ariza y Marín (2009), entre los factores asociados a la deserción estudiantil en las instituciones de educación superior están los asociados a los recursos físicos y los recursos de apoyo académico, por tal razón son tan importantes en los procesos de evaluación externa:

[...] deficiencia en los recursos físicos, tecnológicos y humanos, inconformidad con la universidad, falta de planeación académica por los profesores, incomodidad con el ambiente

universitario, inadecuado trato recibido en la universidad por profesores y administrativos, la propuesta institucional es limitada de acuerdo con sus expectativas, y limitadas oportunidades de financiamiento que brinda la universidad (p. 77).

En coherencia con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional considera las capacidades académicas e instaladas de las instituciones como elementos claves para garantizar procesos académicos de calidad.

«Los adecuados y suficientes recursos físicos, bibliográficos, informáticos, talleres, laboratorios y equipos de apoyo a las actividades de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de los programas y el logro de los propósitos de formación» (Resolución 29450, 2017).

La infraestructura física de la universidad con espacios suficientes y modernos, así como los laboratorios bien equipados y dotados con equipos actualizados y adecuados para el desarrollo de las actividades misionales de docencia, investigación y extensión, en sus diferentes programas de pregrado y posgrado ofertados (Resolución 6166, 2017).

Los recursos de apoyo académico pertinentes y de calidad, expresados en disposición de bibliografía con una biblioteca central y varias seccionales modernas, dotadas de sistemas, salas de consulta, bases de datos digitales correspondientes a los programas académicos que ofrece la entidad, con personal capacitado y especializado, igualmente dispone de medios multimedia, infraestructura informática, equipamientos y laboratorios suficientes y modernos (Resolución 5775, 2014).

Los recursos bibliográficos suficientes para apoyar sus programas de docencia, investigación y extensión. Así mismo, la Universidad cuenta con una infraestructura física adecuada para el desarrollo de estas tres funciones académicas y para su funcionamiento administrativo, tanto en términos de laboratorios,

aulas de clase y espacios que se requieren para las demás actividades que realiza. La Gestión Estratégica del campus ha asegurado un desarrollo armónico y ambientalmente amigable de este espacio, en el cual existe una infraestructura que responde a las necesidades de la Universidad relacionadas con las tres funciones académicas básicas (Resolución 6189, 2013).

Las capacidades institucionales permiten el buen funcionamiento de los procesos misionales, estratégicos y de apoyo en las instituciones. Por lo tanto, se deben fortalecer en perspectiva de procesos de renovación de la acreditación institucional.

Consolidación de las estrategias de bienestar en las instituciones de educación superior

Según Núñez *et al.* (2006), los programas de bienestar universitario deben estar configurados desde ejes articuladores estructurales relacionados con: educación y formación, comunicación social, atención biopsicosocial, participación comunitaria, administración, gestión y autogestión e investigación y evaluación.

Los programas de bienestar institucional tienen como intención principal la formación integral y el mejoramiento de las condiciones para los actores que conforman una institución de educación superior, de allí la importancia que reciben por parte del Ministerio al momento de evaluar la alta calidad.

«La importancia que la Institución otorga a los procesos de bienestar universitario, logrando la articulación efectiva entre lo que se enuncia y lo que se realiza» (Resolución 2333, 2012).

La amplia oferta de servicios de bienestar para la comunidad académica y la favorable evolución desde la primera acreditación institucional. La Universidad cuenta con variedad de programas en los ámbitos cultural y artístico, orientación, acompañamiento psicológico y de salud, becas y auxilios de

diferentes tipos (académicos, sociales, alimentarios, deportivos, artísticos o culturales, de descuentos por familiares, entre otros), los cuales acompañan y complementan la formación integral de los estudiantes y apoyan en general a la comunidad universitaria (Resolución 10606, 2013).

Las actividades para elevar la calidad de vida de la comunidad educativa mediante el Bien Ser, el Bien Hacer y el Bien Estar. Estas tres grandes labores para el bienestar institucional están dirigidas a mejorar el clima organizacional, la proyección social de los estudiantes y el cuidado integral de toda la comunidad educativa (Resolución 10246, 2010).

El mejoramiento de la calidad de vida de los miembros de la comunidad universitaria es una función formativa que resalta la necesidad de seres humanos integrales que se desarrollen en los diversos aspectos de la vida en sociedad.

Estimulación de la producción científica en las instituciones de educación superior

La producción científica de las universidades es el reflejo de las dinámicas académicas e investigativas que se gestan en su interior. Según Miguel (2011), «calidad y visibilidad son dos conceptos íntimamente relacionados» (p. 188).

Según Piedra y Martínez (2007), la producción científica «es considerada como la parte materializada del conocimiento generado, es más que un conjunto de documentos almacenados en una institución de información. Se considera también que contempla todas las actividades académicas y científicas de un investigador» (p. 33). La producción científica es el resultado entonces de las dinámicas misionales de las instituciones de educación superior y, en coherencia con esa perspectiva, el ministerio la considera notablemente para emitir juicios sobre la renovación de las acreditaciones institucionales.

La producción intelectual de la comunidad académica, que en los últimos 10 años reporta más de 600 artículos publicados en revistas ISI. La institución tiene 24 revistas que han sido indexadas por Publindex (2 en A1, 8 en AZ 5 en B y 9 en C) y de estas, 3 están indexadas en ISI. Con esta producción, la Universidad se encuentra bien posicionada en el escalafón Iberoamericano SIR 2010 (Scimago Institutions Rankings) (Resolución 2333, 2012).

«El incremento significativo de las publicaciones en medios indexados internacionales (ISI, SCOPUS) y la indexación de varias de sus revistas instituciones. Entre 1999 y 2011 se publicaron 1595 artículos de revistas indexadas, 452 libros y 613 capítulos de libros» (Resolución 12229, 2011).

El aumento significativo de la producción científica de la Universidad en revistas indexadas en SCOPUS durante el periodo de acreditación (2010-2015). Para el año 2010 se realizaron 51 publicaciones en revistas indexadas en SCOPUS, de las cuales 42 fueron artículos originales; en el 2015 este número subió a 170 publicaciones, de las cuales 144 fueron artículo (Resolución 6166, 2017).

«El significativo incremento en el número de publicaciones científicas en revistas indexadas en SCOPUS por parte de los profesores de la Universidad» (Resolución 6189, 2013).

El incremento en el número de citas anuales que pasó de 92 por año en 2002 a 5.365 en 2013. Entre el 2008 y el 2013 la Universidad publicó 692 libros, 1663 capítulos de libro, 4.678 artículos Scopus, 2.516 ISI, 212 artículos en revistas nacionales A1 y ha obtenido 5 patentes. Para la divulgación de resultados de investigación la Universidad cuenta con 11 revistas propias, todas ellas admitidas en directorios e índices de reconocida calidad, incluyendo dos revistas ISI (Resolución 582, 2015).

El incremento de la visibilidad de las producciones académicas de las instituciones de educación superior, a través del posicionamiento de sus publicaciones en revistas de alto reconocimiento internacional, es un criterio de evaluación de la calidad de los procesos académicos e investigativos. Por eso es necesario que las instituciones promuevan estrategias enfocadas hacia el aumento de la producción académica de sus investigadores y cuerpos académicos.

Establecimiento de condiciones laborales favorables para la planta profesoral en las instituciones de educación superior

Para Alarcón *et al.* (2018) las condiciones laborales «son todos aquellos efectos derivados de elementos normativos que determinan obligaciones y derechos a los trabajadores contratados para ejercer su función» (p. 505). Se refiere al ambiente de seguridad o incertidumbre en el que los docentes desarrollan el ejercicio de su profesión y sus prácticas académicas.

Por su parte, Remolina (2019) considera, en un estudio comparado sobre las condiciones laborales de los docentes en Colombia y Brasil, que la docencia está directamente relacionada con la calidad educativa y, por lo tanto, se debe desarrollar en condiciones favorables para los profesores.

El Ministerio reconoce la suficiencia, pertinencia y condiciones laborales de la planta docente como factores centrales de la calidad en los procesos académicos. Así lo convierte en un factor de decisión cuando se evalúan instituciones de educación superior.

La carrera docente, que se desarrolla con reglas claras para el ingreso y la promoción. Se han concretado medidas de avance en la remuneración de los profesores a través de producción intelectual, reconocimiento a la docencia con calidad, consultoría y participación en actividades de educación continuada (Resolución 2333, 2012).

Las capacidades institucionales ganadas para la gestión de la planta profesional. La existencia y la adecuada aplicación de una normatividad pertinente y eficaz, ampliamente conocida por los profesores, mediante la cual se rigen los procesos de vinculación, Contratación, promoción, perfeccionamiento y evaluación del desempeño (Resolución 12229, 2011).

Los procesos de selección y de vinculación de docentes a la Institución, la selección de profesores tiene niveles de exigencia, en pro de la calidad de quienes ingresan a ser parte de la planta profesoral. La Universidad tiene especificados los criterios para la conformación del banco de profesores de cátedra elegibles y su vinculación, estos procesos son de conocimiento público y cuentan con un procedimiento claramente establecido que garantiza la transparencia y su rigurosidad (Resolución 5775, 2014).

El número de profesores vinculados a la institución: 113 de tiempo completo con contrato indefinido, de los cuales 26 son doctores y 80 magísteres; 6 de tiempo completo con contrato de 12 meses, de los cuales 1 es doctor y 4 son magísteres; 3 de medio tiempo con contrato indefinido, de los cuales 1 es magíster; 10 de medio tiempo con contrato a 12 meses, de los cuales 3 son magísteres (Resolución de Renovación de la Acreditación Institucional de la Universidad Tecnológica de Bolívar, 2015).

La planta de profesores de la Sede compuesta por 2.614 profesores, de los cuales 2.010 son de carrera (77 %); de estos 682 son de dedicación exclusiva (34 %), 866 de tiempo completo (43 %) y 462 de medio tiempo y cátedra (23 %). Los 2.614 profesores, o 2.100 equivalentes de tiempo completo atienden a 24.298 estudiantes; algo más del 15% de los estudiantes son de postgrado: 2.1 % en especializaciones, 10.1 % en maestrías, 1.3 % en especialidades en salud y 1.7 % en doctorados (Resolución 2513, 2010).

El factor de profesores se configura como uno de los centrales para la acreditación de las instituciones de educación superior, determina, de acuerdo con la relación profesor-estudiante, las capacidades y calidades académicas de los procesos institucionales. Se parte del supuesto de que una planta docente suficiente y con alta formación académica tendrá un mayor impacto en la formación de los estudiantes. En este sentido, para lograr un talento humano docente con esas capacidades, es necesario garantizar las condiciones e incentivos laborales que los estimulen.

Vinculación de los graduados en la vida universitaria de las instituciones de educación superior

Molina *et al.* (2018) plantean que «uno de los parámetros para determinar esa calidad es el cumplimiento de los programas de seguimiento a graduados y su adecuación progresiva a patrones de mayor eficiencia y eficacia» (p. 163). Esto implica que las instituciones de educación superior mantengan una relación con los estudiantes una vez finalizan sus estudios, considerando

[...] la relevancia que tiene para las universidades monitorear el camino seguido por sus graduados en la búsqueda de incorporarse a los mercados productivos, así como proponen alternativas novedosas y procedimientos para optimizar la aplicación y eficiencia de los programas de seguimiento al graduado (Molina *et al.*, 2018, p. 164).

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional considera importante que los graduados tengan un seguimiento por parte de la institución y sigan participando en las actividades universitarias.

«La política de inclusión de los egresados a la vida universitaria; la comunidad resalta las actividades y diferentes representaciones en unidades académicas de los egresados, quienes además son un grupo comprometido y convencido de su formación profesional y ética» (Resolución 2333, 2012).

«La participación de los egresados en el Consejo Directivo, los Consejos de Escuelas y Facultades, que permite evidenciar la acertada relación universidad-egresados y la preocupación de la Institución por mantener los lazos sociales y académicos con sus graduados» (Resolución 10246, 2010).

Las acciones de la institución para mantener un contacto permanente y activo con sus egresados a través de la Asociación de Egresados de la Universidad Tecnológica de Pereira (ASEUTP), que recibió en el año 2012 la Certificación de Calidad en la Norma ISO 9001, y la Bolsa de Empleo a través de la cual se difunden convocatorias abiertas y cerradas a los integrantes de la asociación y el Observatorio de Egresados (Resolución 6189, 2013).

La vinculación de los graduados a las dinámicas institucionales, el seguimiento que se les realiza y la generación de estrategias para su articulación con la institución, garantizan una buena evaluación por parte del Ministerio.

Incorporación de la interdisciplinariedad y flexibilidad en los currículos en las instituciones de educación superior

Vélez y Zambrano (2018) plantean que la formación académica «requiere el abordaje de la interdisciplinariedad para superar las posiciones fragmentadas y asumir una postura más intencionada en la eliminación de fronteras entre las distintas disciplinas y asignaturas del currículo» (p. 20). En este sentido, los currículos universitarios deben incorporar elementos que permitan al estudiante transitar por su formación académica sin restricciones mayores y partiendo de la filosofía de la integralidad.

La necesidad de la construcción de currículos interdisciplinarios y flexibles, según Rubio *et al.* (2018) tiene

[...] antecedentes importantes en las propias concepciones que han sustentado el proceso formativo universitario, donde se consideran relaciones entre las diferentes asignaturas afines en cuanto a su objeto de estudio, las habilidades que forma, el sistema conceptual o los métodos enfatizándose en la necesidad de romper con los esquemas donde las asignaturas se desarrollan de manera aislada, sin la búsqueda de relaciones interdisciplinarias con otras asignaturas del currículo [...] (p. 91).

Desde esta perspectiva, se promueve desde las políticas y actuaciones del Ministerio de Educación Nacional, la implementación de currículos pertinentes con las tendencias actuales en cada campo académico.

«La interdisciplinariedad, flexibilidad, calidad y pertinencia de los currículos, así como las estrategias en marcha para incentivar a los estudiantes de pregrado a culminar sus estudios en los tiempos previstos para ello» (Resolución 2513, 2010).

«La flexibilidad curricular de sus programas de formación, con posibilidad de doble programa en la Universidad y planes de estudio que integran pregrado y posgrado gracias al Sistema Metro» (Resolución 2158, 2018).

La concreción de los principios institucionales en la práctica académica plasmada coherentemente en el Modelo Educativo Pedagógico, Política curricular para programas académicos y Gestión Curricular. El Modelo Pedagógico parte de la acción del estudiante y dinamiza la interacción del estudiante con el profesor; a su turno, la gestión curricular se orienta hacia la flexibilidad, interdisciplinariedad, integralidad, internacionalización y pertinencia. En el último cuatrienio se realizó revisión de los programas académicos a la luz del Modelo Pedagógico (Resolución de Renovación de la Acreditación Institucional de la Universidad Santo Tomás, 2016).

Garantizar currículos alineados con las tendencias mundiales de cada campo académico, de tránsito flexible para los estudiantes y con alimentación de diversas disciplinas científicas es un factor de calidad en los procesos formativos en las instituciones de educación superior.

Organización y gestión de las instituciones de educación superior desde perspectivas emergentes

Murcia (2009) sostiene que la «universidad no funciona linealmente como una organización orgánica-funcional definida de antemano, pues sus reglamentos, estatutos y proyectos son apenas puntos de referencia desde los cuales los actores sociales realizan sus reflexiones para construirla y reconstruirla en un proceso de permanente ebullición» (p. 236). En este sentido, se debe gestionar desde la complejidad que implica.

Vera (2018) entiende «la gestión como herramienta para mejorar la calidad de las instituciones de Educación Superior» (p. 35), es decir, la pertinencia de los procesos institucionales se determina también por la manera como se gestionan y se desarrollan las prácticas organizacionales.

Para el Ministerio de Educación Nacional, la administración de las instituciones de educación superior es revisada como determinante de la calidad educativa.

«La estructura organizacional, sistemas y procesos de la Universidad que le permiten apoyar de manera funcional y eficiente las labores misionales de la entidad» (Resolución 2513, 2010).

La estructura académico administrativa compuesta por 14 facultades (artes, agraria, económicas, ciencias exactas, sociales y humanas, comunicaciones, derecho, educación, enfermería, ingeniería, medicina, salud pública, odontología y química farmacéutica), 4 escuelas (idiomas, interamericana de bibliotecología, microbiología y nutrición y dietética), 4 institutos

(educación, filosofía, estudios políticos y estudios regionales) y 3 corporaciones (ambiental, ciencias básicas biomédicas y patologías tropicales) (Resolución de Renovación de la Acreditación Institucional de la Universidad de Antioquia, 2012).

Los sistemas de información que permiten a las unidades académicas y administrativas disponer en forma oportuna de información de las distintas áreas que apoyan la labor de los servicios académicos, facilitando una atención centrada en el estudiante (Resolución 3910, 2015).

En la voz del líder de proceso de renovación de la acreditación, se reconocen las estrategias en términos de administración que se han implementado en la institución para mejorar las prácticas institucionales. «Se ha implementado como metodología fundamental desde la alta dirección, la presentación de Informe de rendición de cuentas, no solo para la Administración central, Rectoría, vicerrectorías, sino desde las Facultades, lo que permite semestralmente, autoevaluar tanto procesos administrativos como académicos» (líder de proceso, comunicación personal, 25 de agosto de 2019).

Los procesos de direccionamiento de las instituciones educativas determinan el funcionamiento de los procesos institucionales y, en consecuencia, interpelan la calidad educativa en la educación superior.

Fortalecimiento de los procesos de internacionalización en las instituciones de educación superior

Según Palacio De La Cruz y Rondón Rodríguez (2018), «la internacionalización se ha convertido en una respuesta a la globalización de la educación superior, siendo la cooperación y el trabajo académico en redes una estrategia que debe implementarse para mantener relaciones fuertes y duraderas en el largo plazo» (pp. 6-7). Estas interacciones internacionales en las instituciones educativas lo que

buscan generar acercamientos culturales entre los miembros de las comunidades académicas y fortalecer el trabajo conjunto en perspectiva de aumentar los impactos académicos.

Por su parte, Cravino y Roldán (2018) expresan que la internacionalización es un asunto complejo que demanda esfuerzos significativos por parte de las instituciones de educación superior por consolidar las redes académicas.

Para el Ministerio de Educación Nacional, la internacionalización es un proceso que evidencia la vinculación de las instituciones de educación superior al sistema educativo mundial y permite el enriquecimiento de los procesos académicos:

Los programas y estrategias de internacionalización de la Universidad que han permitido elevar los indicadores de internacionalización del currículo (ej. escuelas de verano) y de la investigación. En los últimos siete años se observa un incremento en la presencia de docentes extranjeros en la Universidad, con carácter de profesores de planta, de cátedra y de idiomas, así como también el incremento en el número de profesores visitantes (655). En materia de cooperación científica, se lograron publicaciones con 614 coautorías extranjeras (Resolución 2158, 2018).

El proyecto Internacionalización de la Formación, Currículo y Movilidad de Docentes y Estudiantes que ha hecho posible el incremento en la movilidad nacional e internacional de la comunidad académica. La Universidad ha firmado 112 convenios de cooperación con distintos países entre los que se destacan México, Argentina, Estados Unidos, Brasil, Alemania, España y Perú. A nivel nacional tiene alrededor de 696 convenios activos de cooperación académica para el desarrollo de proyectos en las áreas misionales (Resolución 3910, 2015).

«El amplio programa de intercambios, en los cuales participa cerca del 28% de los estudiantes» (Resolución 591, 2015).

Los procesos de internacionalización, que no solo se expresan en las movilidades académicas sino también en el fortalecimiento de los currículos, evidencian desarrollos instituciones en términos de participación en redes académicas que generan productos concretos para los sistemas de medición del Ministerio, por lo tanto, toman especial relevancia en los procesos de acreditación.

Implementación de estrategias para el mejoramiento de los resultados en las Pruebas Saber Pro en las instituciones de educación superior

El Ministerio de Educación Nacional ha logrado consolidar sistemas de evaluación de la calidad educativa, uno de esos sistemas está asociado a la aplicación de pruebas estandarizadas para medir el nivel de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Castro-Ávila *et al.* (2018) explican que los «exámenes de Estado estándar, como las pruebas Saber, permiten una evaluación de los avances en la calidad de la educación y permiten documentar diferenciales socioeconómicos y espaciales» (p. 65).

Lo que se pretende con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en conocer el valor que agregan las instituciones de educación superior a las competencias de los estudiantes, ya que se realizan evaluaciones en los diversos niveles desde la básica primaria hasta la educación superior.

Los resultados en las Pruebas Saber Pro se han convertido en determinantes cuando se valora una acreditación institucional. Las instituciones que muestran tendencias a resultados bajos tienen mayores dificultades para lograr un reconocimiento público de alta calidad.

«Los resultados en las Pruebas Saber Pro – 2016, que estuvieron por encima del promedio nacional en las competencias genéricas: Lectura Crítica, Razonamiento Cuantitativo, Comunicación Escrita, Competencias Ciudadanas, e Inglés» (Resolución 2158, 2018).

«El buen desempeño de los estudiantes de la Sede en las pruebas ECAES» (Resolución 2513, 2010).

En relación con los resultados obtenidos por los estudiantes de los diferentes programas de pregrado en las Pruebas Saber Pro (2016), se dieron los siguientes resultados: Los estudiantes de los Programas de Administración de Empresas y afines, Ciencias Sociales, Contaduría y afines e Ingenierías y afines, se ubicaron por encima del Promedio nacional en las cinco Competencias genéricas que evalúan estas pruebas. Los estudiantes del Programa de Economía, en las Pruebas correspondientes a Comunicación escrita e inglés, se ubicaron por encima del promedio nacional. Los estudiantes de Humanidades se ubicaron por encima del promedio nacional en la Prueba de Inglés (Resolución 29499, 2017).

«Los resultados de las pruebas SABER PRO sobre la media nacional y rendimientos sobresalientes de varios estudiantes de la Universidad que ocupan los primeros puestos a nivel nacional» (Resolución 9902, 2012).

Una institución de educación superior que presenta mejoramientos en sus resultados y que se ubica por encima de la media nacional está demostrando la calidad de sus procesos académicos y formativos.

Gestión de recursos para la estabilidad financiera de las instituciones de educación superior

El funcionamiento de los procesos al interior de las instituciones de educación superior se garantiza a través de la existencia de finanzas estables que permitan su apalancamiento y generen condiciones para el trabajo.

Según Carrillo-Albornoz (2009), la «calidad y financiación universitaria están íntimamente relacionadas y se incluyen fórmulas o mecanismos que tienen en cuenta criterios de calidad, bien de forma directa como una parte de los propios modelos de financiación» (p. 138), es decir, que de acuerdo con los resultados en términos de indicadores definidos por el sistema educativo se logran mayores o menores recursos para la financiación institucional.

Contar con condiciones financieras saludables es garantía para el Ministerio de Educación Nacional de la aplicación de políticas y programas en las instituciones de educación superior que permitan el aseguramiento de la calidad.

La sostenibilidad financiera de la Universidad derivada del esfuerzo por generar recursos propios (fondos especiales) y la capacidad de gestión para obtener el cumplimiento de los compromisos económicos de la Nación y del Departamento de Antioquia (fondos generales). La Institución incrementó su índice de liquidez en un 80 % y el endeudamiento disminuyó en un 71 % durante el mismo periodo (Resolución de Renovación de la Acreditación Institucional de la Universidad de Antioquia, 2012).

«El excelente manejo dado a los recursos financieros que ha permitido el rescate económico y la viabilidad institucional» (Resolución 1052, 2014).

«Según el informe de los pares, la Universidad presenta estabilidad y solidez financiera» (Resolución 29499, 2017).

En la opinión de un líder de proceso de renovación de la acreditación, también se resalta la importancia de los recursos financieros para el aseguramiento de la calidad institucional.

La diversificación de las fuentes de ingresos de la universidad se ha convertido en una estrategia, se debe tener en cuenta que su principal fuente de ingresos es aquellos generados a través

de las diferentes ofertas académicas. Por tanto, lo anterior permite considerar que la Universidad está buscando otras fuentes de ingresos para no depender tanto de la oferta de sus programas académicos (líder de proceso, comunicación personal, 05 de septiembre de 2019).

El adecuado manejo de los recursos financieros por parte de las instituciones les permite cumplir con las metas establecidas y priorizadas en los planes de mejoramiento y aseguramiento de la calidad.

Reflexiones de cierre sobre la renovación de acreditación de alta calidad en instituciones de educación superior

Las dinámicas de los sistemas educativos en el contexto internacional han condicionado el funcionamiento y las concepciones de calidad en los contextos nacionales, especialmente en el plano latinoamericano. Las directrices establecidas por organismos multilaterales como las Naciones Unidas o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico permean los lineamientos y políticas de cada país.

En el caso colombiano, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad se ha actualizado constantemente por las tendencias mundiales, lo que ha generado una inestabilidad normativa de éste y tensionado las dinámicas propias de las instituciones de educación superior.

En términos generales, lo que se pretende con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad es aportar a la competitividad y desarrollo del país a través del impacto que tienen las universidades sobre el contexto, el cual debe estar soportado en procesos académicos pertinentes.

Las instituciones de educación superior en Colombia han desarrollado una serie de esfuerzos para acercarse a niveles de calidad sobresalientes que les permitan recibir un testimonio formal para certificación por parte del Estado de la pertinencia de los procesos que se desarrollan en su interior. En este sentido, un conjunto de instituciones ha logrado acreditarse por alta calidad ante el Ministerio de Educación Nacional y, en algunos casos, han logrado renovar esa acreditación demostrando desarrollos institucionales claves en los factores, características y aspectos que se evalúan desde el Consejo Nacional de Acreditación.

La unidad de análisis de esta investigación fueron las instituciones de educación superior que lograron renovar la acreditación por alta calidad que antes habían recibido por parte del Estado. En este caso, interesó hacer una lectura de los conceptos emitidos por parte del Ministerio de Educación Nacional en las resoluciones de renovación de la acreditación, buscando develar las recurrencias en términos de relevancias en los aspectos positivos y las recomendaciones de mejoramiento de dichas resoluciones. Así mismo, se hizo un análisis de contenido para configurar orientaciones que permitan potenciar y fortalecer los procesos de renovación de la acreditación institucional de las instituciones en el contexto nacional.

En estas lecturas de las resoluciones de renovación de la acreditación se ha encontrado que las valoraciones más significativas por parte del Ministerio se enfocan en los factores asociados a los procesos misionales de investigación, extensión y aspectos académicos, es decir, se valora positivamente que las instituciones muestren fortalezas en el cumplimiento de sus objetos centrales.

Así mismo, se resalta la pertinencia metodológica de la investigación que permitió, desde los fundamentos epistemológicos de la teoría crítica, desarrollar el proceso investigativo desde dos estaciones: una estación comprensiva que buscó hacer una lectura crítica de las resoluciones de renovación de la acreditación, buscando develar las recurrencias en términos de relevancias y se complementó con la aplicación de cuestionarios a líderes de procesos de renovación, pares evaluadores, y una estación propositiva que presenta un conjunto de orientaciones que se deben considerar en las instituciones de educación superior para el fortalecimiento de los procesos de renovación. Adicionalmente, se desarrolló un caso focal donde se analizaron significados de los actores y perspectivas de desarrollo asociadas a los procesos de renovación.

En este sentido, en esta investigación se fundamentaron como categorías teóricas nucleares la acreditación institucional por alta calidad y el aseguramiento de la calidad, asumiendo la primera como un testimonio que da el Estado del cumplimiento de unos criterios

por parte de las instituciones y, la segunda como un asunto complejo y multifactorial. En esta misma línea, se asume a las organizaciones educativas como escenarios sociales complejos que se configuran desde estamentos formales, determinados por la estructura y criterios informales, representados en los sentidos y significados de los actores sociales. Adicionalmente, se acudió al Nuevo institucionalismo sociológico y los Estudios organizacionales como referentes teóricos emergentes para estudiar a las organizaciones educativas.

En términos generales, la investigación permitió plantear tópicos relacionados con el aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior a partir del establecimiento de políticas claras y comprensivas, es decir, la valoración de la calidad no debe reducirse a la respuesta de una institución ante los indicadores propuestos por el sistema, es necesario que se reconozca, en el marco de la complejidad institucional propia de los sistemas educativos, las subjetividades de los actores sociales y los sentidos o significados que estos atribuyen a la calidad declarada por parte de la institución en las evaluaciones explicativas.

Así mismo, existe una necesidad de intervenir los procesos académicos desde perspectivas interdisciplinarias que enriquezcan la formación de los estudiantes y aumenten el impacto de la educación superior en los territorios, ya que esta debe apalancar los procesos de desarrollo social, económico, político y ambiental de las comunidades. La calidad educativa debe responder también a los aportes de la educación a la solución de las problemáticas locales.

También es importante que las instituciones de educación superior adopten culturas de calidad donde se comprometan todos los actores sociales. La calidad entendida como un proceso complejo de construcción social e histórica, debería fundamentarse en concepciones colectivas que validen su implementación y su nivel.

En un contexto macro, referido al sistema de aseguramiento de la calidad, se deben generar debates en torno a las concepciones y fundamentaciones epistemológicas que soportan el sistema, ya está permeado por una racionalidad explicativa que privilegia las demostraciones

numéricas de la realidad y desplaza el carácter comprensivo propio de las evaluaciones de los sistemas sociales.

A continuación, se visualiza algunos escenarios para provocar nuevas posibilidades en las prácticas de autoevaluación y de mejoramiento continuo en las instituciones de educación superior, al momento de enfrentar procesos de renovación de su acreditación institucional de alta calidad:

Un reto de primer orden corresponde con la reconceptualización organizacional de la universidad como construcción social, histórica y compleja: la perspectiva de la construcción social implica asumir que toda institución universitaria es una amalgama, un tejido, una urdimbre de instituidos e instituyentes; es decir, al interpelar la universidad con fines de mejoramiento continuo, se debe hacer no solo desde las estructuras formales y declaradas de la organización, si no y al mismo tiempo, desde los imaginarios que los actores sociales que la constituyen. Esto implica hacer lecturas no solo en términos de indicadores que cuantifican y objetivan la alta calidad de las instituciones educativas, si no también desde las percepciones y significados sociales de la alta calidad. La perspectiva histórica, por su parte, remite a la posibilidad, fecunda por demás, de leer el desarrollo de las universidades no solo en el horizonte temporal inmediato, si no develar toda la trazabilidad del desarrollo institucional; entender que la alta calidad de hoy quizás no lo sea en un mañana y mucho menos lo significó en un ayer; que evaluar la calidad implica lecturas de contexto que sitúen la organización en espacios y tiempos particulares que le dan sentido a sus realidades y en especial a sus posibilidades. La perspectiva de la complejidad remite a la lectura cultural y social de la institución universitaria; a su abordaje desde las redes de sentido y significatividad que la constituyen; al entramado de discursos que por ella circulan y que le dan una identidad en movimiento, en «combustión» permanente; es decir, que evaluar una universidad supone comprender el decurso de su historia, de lo sucedido, pero al mismo tiempo de lo que está sucediendo y lo venidero en términos de desarrollo.

La perspectiva de la complejidad, como escenario de las prácticas de autoevaluación institucional, abre la posibilidad de entender la universidad y en consecuencia de interpelar sus prácticas de autoevaluación, desde su entendimiento como sistema autorreferente que se define a sí mismo, que se construye y se reconstruye; que se auto impone cotas de alta calidad y se compromete con su alcance en una dinámica colaborativa, comunitaria, de sus integrantes.

Otra perspectiva importante para resignificar las prácticas de autoevaluación de la alta calidad de las instituciones universitarias, radica en asumirlas como espacio y escenarios pedagógicos, en virtud de la naturaleza formativa y educadora de su quehacer académico en sus diferentes funciones misionales (investigación, docencia y extensión social). Este carácter pedagógico le otorga un sello, una impronta reflexiva, crítica, transformadora, a todo ejercicio de evaluación; bajo la premisa de entender lo pedagógico como una praxis, es decir una crítica, un debate, una configuración discursiva de lo educativo; que en este caso define la esencia misma de la academia en el espacio de las universidades. El debate, la crítica, la elaboración discursiva de la calidad de las instituciones universitarias desde el referente y horizonte de lo pedagógico, le signa de sentido conceptual, acercando la posibilidad de ir en contravía del instrumentalismo y objetivismo que ha venido caracterizando las prácticas de autoevaluación y evaluación externa de las instituciones de educación superior.

Cada vez más la diferenciación de las instituciones universitarias desde sus propia matriz ontológica, teleológica y de contexto, le impone a las prácticas de autoevaluación y de evaluación externa de las universidades, retos asociados con la distinción como rasgo de alta calidad; es decir, que una universidad que se logra «diferenciar» desde su propio diseño político, pedagógico y organizacional, se acerca al umbral de su reconocimiento como una institución de alta calidad; en cuanto configura códigos discursivos propios que le dan identidad y que obran como referentes de su quehacer organizacional y de su calidad: en la medida en que la institución universitaria tenga claridad compartida sobre lo que es, lo que ha sido y lo que

espera ser como organización, tiene mayores y mejores posibilidades de ser reconocida por su alta calidad, en cuanto se acerque a esos ideales y en la medida que revise, replantee y resignifique sus propios horizontes de desarrollo institucional.

Tesis central

En coherencia con lo anterior, la tesis central de esta investigación se configura en el siguiente enunciado:

Los procesos de renovación de la acreditación de alta calidad de las instituciones de educación superior en Colombia han institucionalizado en el SNA un conjunto de mitos, isomorfismos y lógicas, configurados desde enfoques explicativos e instrumentales de la calidad educativa. En este sentido, los Estudios organizacionales, fundamentados en una perspectiva crítica, comprensiva y transformadora de las organizaciones, se convierten en un soporte epistemológico alternativo para la configuración de escenarios emergentes que permitan el desarrollo de procesos comprensivos de renovación de la acreditación institucional, donde se asuma a las instituciones de educación superior como escenarios sociales y complejos.

Es evidente que existen retos en el sistema de aseguramiento de la calidad y en las instituciones de educación superior para consolidar una cultura de calidad en el contexto nacional que interpele el desarrollo social y económico del Estado. En este sentido, se vislumbran posibilidades para la generación de procesos investigativos futuros que se soporten en las siguientes preguntas generadoras:

- ¿Cuáles son las concepciones de calidad que fundamentan los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad de las instituciones de educación superior en Colombia?
- ¿Cuáles son las concepciones de gestión universitaria que fundamentan los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad de las instituciones de educación superior en Colombia?

- ¿Cuáles son las concepciones de autoevaluación que fundamentan los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad de las instituciones de educación superior en Colombia?
- ¿Cuáles son las concepciones de universidad que fundamentan los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad de las instituciones de educación superior en Colombia?
- ¿Cuáles son las innovaciones que se pueden implementar en los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad en las instituciones de educación superior en Colombia?
- ¿Cuáles son las diferencias y similitudes en los sistemas de aseguramiento de la calidad de los países latinoamericanos?

Se recomienda finalmente una resignificación pedagógica, es decir, un proceso de reflexión, comprensión y transformación de los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad en las instituciones de educación superior en Colombia, fundamentado en perspectivas críticas y comprensivas de las realidades organizacionales que superen las concepciones y racionalidades clásicas sobre los cuáles se han fundamentado los procesos de autoevaluación y reconozcan la riqueza social propia en toda institución educativa.

Referencias bibliográficas

- Acuerdo N° 001 de 2017 [Consejo Nacional de Educación Superior]. *Por medio del cual se deroga el acuerdo 04 de 2013 y se expide el nuevo Acuerdo del Consejo Nacional de Acreditación -CNA.* 04 de julio de 2017. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-362837_Comunicado.pdf
- Acuerdo N° 06 de 1995. [Consejo Nacional de Educación Superior]. *Por el cual se adoptan las políticas generales de acreditación y se derogan las normas que sean contrarias.* 14 de diciembre de 1995. https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186370_acuerdo_cesu_0695.pdf
- Adams, D. (1993). Defining Educational Quality. *Educational Planning*, 9(3), 3-18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ487855>
- Alarcón, D., Gaytán, C. y Ruiz, S. (2018). Las condiciones laborales de los maestros y su relación con su satisfacción laboral. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 503-513. <https://rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/350/404>
- Allison, D. J. (1996). Problem finding, classification and interpretation: In search of a theory of administrative problem processing. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger y A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 477-549). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1573-2_17
- Álvarez, I. y Topete, C. (2004). Búsqueda de la calidad en la educación básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIV (3), 11-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034302>

- Álvarez, M. (2007). *Sistematizar las prácticas, experiencias y proyectos educativos ¿Tareas del gestor educativo?* Fundación Universitaria Luis Amigó. https://www.academia.edu/28765014/SISTEMATIZAR_LAS_PRÁCTICAS_
- Angulo-Cuentas, G. L., Galvis-Lista, E. A., González-Zabala, M. P. y Escobar-Toledo, L. J. (2018). *Educación, Cultura y Sociedad: Una mirada desde la producción científica*. Editorial Unimagdalena. https://simehbucket.s3.amazonaws.com/miscfiles/9789587461619_krr4vh1m.pdf
- Ariza Gasca, S. M. y Marín Arias, D. A. (2009). Factores intervinientes en la deserción escolar de la Facultad de Psicología. Fundación Universitaria Los Libertadores. *Revista Tesis Psicológica*, (4), 72-85. <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139013586006.pdf>
- Arizabaleta, S. y Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y saberes*, (45), 41-52. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a05.pdf>
- Bagga, T., Bansal, S., Kumar, P. y Jain, S. (2016). New wave of accreditation in Indian higher education: Comparison of accreditation bodies for management programmes. *Prabandhan: Indian Journal of Management*, 9(8), 26-40. DOI: 10.17010/pijom/2016/v9i8/99778
- Balbi, E. (2004). *Metodología de Investigación de Futuros–Metodología Prospectiva*. Formato Electrónico (CD), Buenos Aires, Argentina.
- Barbón-Pérez, O. G., Calderón-Tobar, Á. D. R., Loza-Cevallos, C. A., Garcés-Viteri, L. y Fernández-Pino, J. W. (2017). Algunos problemas de docentes universitarios en la elaboración de artículos científicos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 61-78. <https://www.redalyc.org/journal/447/44758536003/html/>
- Baumann, J. y Krücken, G. (2019). Debated Legitimacy: Accreditation in German Higher Education. *Higher Education Policy*, 32(1), 29-48. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-0120-x>

- Becerra, G., Rincón-Báez, W. U. y Arias-Velandia, N. (2020). *Análisis de instituciones con acreditación de alta calidad 2020* (Boletín estadístico). Asociación colombiana de Facultades de Administración-ASCOLFA. https://www.cna.gov.co/1779/articles-401007_documento.pdf
- Becerra, M., Vargas, D. y Flórez, L. (2023). Modelos dimensionales adaptables con base en los factores de procesos académicos del modelo de acreditación institucional del CNA. *Ingeniería y Competitividad*, 25(3). <https://doi.org/10.25100/iyc.v25i3.13150>
- Bejan, A., Damian, R., Leiber, T., Neuner, I., Niculita, L. y Vacareanu, R. (2018). Impact evaluation of institutional evaluation and programme accreditation at Technical University of Civil Engineering Bucharest (Romania). *European Journal of Higher Education*, 8(3), 319-336. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474780>
- Beraza, J. M. y Rodríguez, A. (2007). The evolution of the university mission. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, 14, 25-56.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin Books.
- Bernasconi, A. y Rodríguez-Ponce, E. (2018). Importancia de la gestión institucional en los procesos de acreditación universitaria en Chile. *Opción*, 34(86), 20-48. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23822/24212>
- Berry, A. (2017). Legitimization as a rhetorical process in a regulatory agency. *Journal of Communication Management*, 21(2), 124-139. <https://doi.org/10.1108/JCOM-08-2016-0072>
- Betancourt, M. y González, E. (2014). El surgimiento de las funciones misionales de la universidad y su relación con los currículos y las didácticas. *Le sujet dans la cite*, 2(5), 215-225. <https://doi.org/10.3917/lhdlc.005.0214>

- Blanco, I. (2016). *Impacto de la acreditación en los programas académicos de pregrado de las instituciones de educación superior del caribe colombiano* (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena). Repositorio institucional. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/4457>
- Bohm, D. (1988). *Ciencia, orden y creatividad*. Ed. Kairós
- Bonett-Balza, K., Morales-Ortega, Y., Osorio-Bustamante, J. y Manzanero-Martínez, G. (2024). Implementación del modelo de autoevaluación y autorregulación para la obtención de la acreditación institucional: estudio de caso Universidad de la Costa. *Formación universitaria*, 17(3), 117-128. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062024000300117>
- Bracho, K. (2012). Cultura investigativa y producción científica en universidades privadas del municipio Maracaibo del estado de Zulia. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7(12), 50-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172363>
- Bustamante, U. y Hernández, G. (2020). Análisis interpretativo del proceso de acreditación en función del diseño de recomendaciones de gestión académica y directiva en la Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 104-120. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/download/382/385>
- Cadena, A. y Ramos, L. (2017). Corrientes teóricas de los Estudios Organizacionales para el estudio de las organizaciones de educación superior. Memorias XIV Coloquio Internacional de Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación en Análisis organizacional (CICAGIAO). Las organizaciones contemporáneas, problemáticas y perspectivas de estudio".
- Calderón, M. y Rodríguez, A. (2020). Autoevaluación institucional desde las voces de los sujetos. *Revista paca*, 10, 33-49. <https://www.journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/2877/4042>

- Cancino, V. C. y Schmal, R. S. (2014). University accreditation system in Chile: What have we come. *Estud Pedagóg*, 40(1), 41-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100003>.
- Cano, J. A., Vásquez, J. A. y Palacios, L. M. (2017). Una metodología novedosa de autoevaluación para la acreditación de programas universitarios. *Revista Espacios*, 38(50). <https://www.revistaespacios.com/a17v38n50/a17v38n50p20.pdf>
- Cárdenas-Saldaña, N., Ganga-Contreras, F. y Aguilar-Ruiz, C. (2021). Aseguramiento de la calidad en formación técnica de nivel superior y la incidencia de los planes de mejoramiento institucional. *Revista CS*, (34), 127-165. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4229>
- Carr, E. H., (1985). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Planeta Agostini
- Carrillo-Albornoz, E. (2009). Calidad y financiación de la universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 6(1), 133-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3216462>
- Casanova, M. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. La Muralla.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55124841002.pdf>
- Castro-Ávila, M., Ruiz-Linares, J. y Guzmán-Patiño, F. (2018). Cruce de las pruebas nacionales Saber 11 y Saber Pro en Antioquia, Colombia: una aproximación desde la regresión geográficamente ponderada (GWR). *Revista Colombiana de Educación*, (74), 63-79. <https://doi.org/10.17227/rce.num74-6898>
- Chávez, E. y García, O. (Eds.) (2013, del 02 al 04 de octubre). *El nuevo institucionalismo económico y el nuevo institucionalismo sociológico como herramientas de análisis de los hechos sociales. El desempeño académico como factor de cambio institucional ANFECA*. XVII Congreso Internacional de Contaduría Administración e Informática, México, D.F. <https://investigacion.fca.unam.mx/docs/memorias/2013/16.02.pdf>

- Chedrawi, C., Howayeck, P. y Tarhini, A. (2019). CSR and legitimacy in higher education accreditation programs, an isomorphic approach of Lebanese business schools. *Quality Assurance in Education*, 27(1), 70-81. <https://doi.org/10.1108/QAE-04-2018-0053>
- Chen, K. y Hou, A. (2016). Adopting self-accreditation in response to the diversity of higher education: quality assurance in Taiwan and its impact on institutions. *Asia Pacific Education Review*, 17(1), 1-11. DOI 10.1007/s12564-016-9415-z
- Chumbita, H. (2015). Fundamentos para los estudios organizacionales: aportes del pensamiento crítico suramericano. *Cadernos EBAPE. BR*, 13(2), 390-401. DOI: 10.1590/1679-395114074
- Clegg, S. y Bailey, J. (Eds.). (2007). *International Encyclopedia of Organization Studies*. SAGE Publications, Inc.
- Clegg, S. y Hardy, C. (1996). Introduction. Organizations, organization and organizing. En S. Clegg, C. Hardy y W. Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies* (pp. 1-28). Sage.
- Cobas Vilches, M. E., Gómez López, L., Zurbano Cobas, A. y Sosa Morales, D. E. (2017). Experiencias del proceso de acreditación institucional en la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara. *Revista Educación Médica del Centro*, 9(3), 107-122. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v9n3/edu07317.pdf>
- Cohen, D. y Moffitt, S. (2011). *The ordeal of equality: Did federal regulation fix the schools?* Harvard University Press.
- Cóndor, B. y Bunci, M. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Cátedra*, 2(1), 116-131.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2014). *Por el cual se aprueban los Lineamientos para la Acreditación Institucional*. Acuerdo 03 de 2014 de Consejo Nacional de Educación Superior. https://www.cna.gov.co/1779/articles-401372_norma.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación. (2019). *Modelo de Acreditación de Alta Calidad "Principios, Bases Epistemológicas y Conceptuales y Lineamiento"*. <https://www.cna.gov.co/portal/Modelo-de-Acreditacion/>

- Consejo Nacional de Acreditación. (s.f). *Sistema Nacional de Acreditación en Colombia*. Consultado el 10 de junio de 2023. <https://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html>
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Corrales, S. (2007). La Misión de la Universidad en el Siglo XXI. *Razón y palabra*, 12(57). <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520710012.pdf>
- Cravino, A. y Roldán, J. E. (2018). Los desafíos y amenazas de la internacionalización de la Educación Superior. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, (16). <http://ojs.cbc.uba.ar/index.php/redes/article/view/24/59>
- Cruz, Y. (2009). *La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades. Propuesta de criterios e indicadores cualitativos* [Tesis Doctoral, Universitat Politècnica de Catalunya]. Portal de acceso abierto al conocimiento de la UPC Commons. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/93240>
- De La hoz- Domínguez, E. J., Guillen-Ibarra, S. y Fontalvo-Herrera, T. (2020). Análisis de la acreditación de calidad en programas de ingeniería industrial y los resultados en las pruebas nacionales estandarizadas, en Colombia. *Formación universitaria*, 13(1), 127-134. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100127>
- De Paor, C. (2016). The contribution of professional accreditation to quality assurance in higher education. *Quality in Higher Education*, 22(3), 228-241. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1263925>
- Decreto 1280 de 2018. *Por el cual se reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992 sobre acreditación, por lo que se subrogan los Capítulos 2 y 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación*. Presidencia de la República de Colombia. 25 de julio de 2018. Diario Oficial No. 50.665.

- Decreto 1330 de 2019. *Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación*. Presidencia de la República de Colombia. 25 de julio de 2019. Diario oficial No. 51.025.
- Delgado-Sanoja, H. y Blanco-Gómez, G. (2016). Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.9>
- Dias Sobrinho, J. (2007). *Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe* (Documento en línea). Universidad Popular del Cesar. https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7538/18_282-295.pdf.110?sequence=1 .
- Dias Sobrinho, J. (2012). Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17, 601-618. <https://www.scielo.br/j/aval/a/J8rt6VtS8MMCTdTfvTTfsCP/?format=html&lang=es>
- Díaz, J. A. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 177-194. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2032>
- DiMaggio, P. (1997). Culture and cognition. *Annual Review of Sociology*, 23, 263–287. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.23.1.263>
- DiMaggio, P. y Powell, W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160. <https://www.jstor.org/stable/2095101>
- Donaldson, L. (1995). *American anti-management theories of organization: A critique of paradigm proliferation* (Vol. 25). Cambridge University Press.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de investigación educativa* (1)2. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4035924.pdf>

- Eaton, J. (2004). Accreditation and Recognition of Qualifications in Higher Education: The United States. En D. Van Damme, P. Van der Hijden y C. Campbell (Eds.), *Quality and recognition in higher education: The cross-border challenge* (pp. 63-106). OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264015104-6-en>
- Errázuriz, L. (2015). Calidad Estética del Entorno Escolar: El (f)actor Invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 81-100. <https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551296005.pdf>
- Escudero, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>
- Fernández Lamarra, N. (2012). Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada: interrogantes y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17, 661-668. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300006>
- Fligstein, N. (1999). *Fields, power and social skill: a critical analysis of the new institutionalisms*. Berkeley, Institute of Industrial Relations, Center for Culture, Organizations and Politics, University of California
- Ford, P., Prior, J., Coat, y Warton, L. (2014). The Incorporating Indigenous Knowledge LibGuide: Charles Darwin University Embedding Australian Aboriginal and Torres Strait Islander Knowledge, Culture and Language. *Australian Academic & Research Libraries*, 45(2), 111-120. <https://doi.org/10.1080/00048623.2014.910859>
- Friedland, R. y Alford, R. (1991). Bringing society back in: Symbols, practices, and institutional contradictions. En W. Powell y P. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 232-263). University of Chicago Press.
- Fumasoli, T. y Stensaker, B. (2013). Organizational studies in higher education: A reflection on historical themes and prospective trends. *Higher Education Policy*, 26(4), 479-496. <https://doi.org/10.1057/hep.2013.25>

- Gaete Quezada, R. A. (2010). Discursos de responsabilidad social universitaria: el caso de las universidades de la macro zona norte de Chile pertenecientes al Consejo de Rectores. *Perfiles educativos*, 32(128), 27-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13212456003>
- García, E. V., González, O. M. R., Pérez, R. M., Iznaga, F. E. y Planas, V. P. B. (2015). Relación entre los modelos evaluativos para la acreditación institucional y las carreras universitarias. *Revista Cubana de Enfermería*, 31(1), 19-29. <http://scielo.sld.cu/pdf/enf/v31n1/enf03115.pdf>
- Gibbs G (2010). *Dimensions of Quality*. The Higher Education Academy. <https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets>
- Giddens, A. (1993). La vida en una sociedad post-tradicional. *Revista de Occidente*, (150), 61-90.
- Glazman, R. (2003). El vínculo docencia-investigación en la universidad pública. En P. Morán, (Comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible* (pp. 103-128). Universidad Nacional Autónoma de México
- Godet, M. y Durance, P. (2007). *Prospectiva Estratégica: problemas y métodos* (2ª ed.). Cuadernos de LIPSOR. <https://archivo.cepal.org/pdfs/GuiaProspectiva/Godet2007.pdf>
- Gómez, V. y Celis, J. (2009). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: consideraciones sobre la acreditación en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/12704/13315>
- Gonzales-Miranda, D. R. (2017). *Organizaciones: aproximaciones teóricas desde los estudios organizacionales*. Editorial EAFIT.
- Gonzales-Miranda, D. R., Ocampo-Salazar, C. A. y Gentilin, M. (2018). Organizational Studies in Latin America. A Literature Review (2000-2014). *Innovar*, 28(67), 89-109. <https://doi.org/10.15446/innovar.v28n67.68615>.

- Gonzales-Miranda, R. (2014). Los Estudios Organizacionales. Un campo de conocimiento comprensivo para el estudio de las organizaciones: A comprehensive field of knowledge for research concerning organizations. *Innovar*, 24(54), 43-58. <http://dx.doi.org/10.15446/innovar.v24n54.46431>
- González Acuña, E. (2017). Gestión de la identidad pedagógica organizacional: En busca de coherencia y unidad de la intencionalidad formativa. En M. Gil Montelongo (Coord.), *Diversidad y complejidad organizacional en América Latina. Perspectivas de análisis (Vida simbólica de las organizaciones)* (pp. 51-92). Grupo editorial HESS, S.A. <https://remineo.org/repositorio/libros/dcoal/>
- González, J. G. y Ambriz, R. S. (2013). Calidad y acreditación en la educación superior: integración e internacionalización de América Latina y el Caribe. *Educación*, 22(43), 131-147. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/download/7500/7739/>
- González, L. E. (2005). *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina* (Documento en línea). CINDA – IESALC/UNESCO. <https://www.uned.ac.cr/docencia/images/igesca/materiales/12.pdf>
- González, O. M. (1997). El concepto de Universidad. *ANUIES, Revista de la Educación Superior*, XXVI, (102) 49-78. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista102_S2A1ES.pdf
- González-Campo, C. H., Murillo-Vargas, G. y García-Solarte, M. (2021). Efecto de la acreditación institucional de alta calidad sobre la gestión del conocimiento. *Formación universitaria*, 14(2), 155-164. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200155>
- González-Gil, E. (2018). Modelo institucional de gestión universitaria: Universidad Santo Tomás de Colombia. *Opción*, 34(86), 259-285. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23845>

- Greenwood, R., Oliver, C., Lawrence, T.B. y Meyer, R.E. (eds.). (2017). *The SAGE handbook of organizational institutionalism* (2ª ed.). SAGE Publications Ltd.
- Gutiérrez, T., Arciniegas, O. y Pantoja, M. (2018). Formación universitaria y oportunidades laborales. Seguimiento a los graduados en Contaduría-Auditoría (UNIANDÉS, Ibarra). *Horizonte de la Ciencia*, 8(15), 161-174. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.15.461>
- Hall, P. y Taylor, R. C. (1996). Political science and the three new institutionalisms. *Political studies*, 44(5), 936-957. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb00343>
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hatch, M. J. y Schultz, M. (1997). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 31(5/6), 356-365. <https://doi.org/10.1108/eb060636>
- Hazelkorn, E., Coates, H. y McCormick, A. C. (2018). Quality, performance and accountability: emergent challenges in the global era. En E. Hazelkorn, H. Coates, y A. C. McCormick (Eds.), *Research Handbook on Quality, Performance and Accountability in Higher Education*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785369759.00008>
- Hernández Bringas, H. H., Martuscelli Quintana, J., Moctezuma Navarro, D., Muñoz García, H. y Narro Robles, J. (2015). Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe: ¿Qué somos ya dónde vamos? *Perfiles educativos*, 37(147), 202-217.
- Herzberg, F. (1954). *La teoría de la motivación-higiene*. Untref Virtual. https://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/
- Hidalgo, L. (2017). Imaginario universitario: ¿Qué significa la universidad para los jóvenes estudiantes en Guadalajara? *Revista pueblos y fronteras digital*, 12(23), 175-202. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2017.23.292>

- Ibáñez, F. J., Hernández, F. y Monroy, F. (2020). Liderazgo de los equipos directivos en los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones en Educación Superior. En M. Santos, M. Lorenzo y A. Quiroga (Coords.), *La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes* (libro de resúmenes) (pp. 867-868). XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía.
- Ibarra, E. (2008). *Nuevo institucionalismo sociológico e instituciones educativas "empresarializadas": procesos de institucionalización bajo una racionalidad de mercado* (Documento en línea). <http://planinst.unsl.edu.ar/pags-pdi/plan/1docs-info/docs-elec/ibarra-collado-neoinst-y-univ.pd>
- Jaramillo Roldán, R. (2004). La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), 91-100. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1411440.pdf>
- Johannessen, S. y Kuhn, L. (Eds.). (2012). *Complexity in Organization Studies*. SAGE Library in Business and Management.
- Johnson, B. y Hagström, B. (2005). The translation perspective as an alternative to the policy diffusion paradigm: The case of the Swedish methadone maintenance treatment. *Journal of Social Policy*, 34(3), 365-388. <https://doi.org/10.1017/S0047279405008822>
- Jurvelin, J. A., Kajaste, M. y Malinen, H. (2018). Impact evaluation of EUR-ACE programme accreditation at Jyväskylän University of Applied Sciences (Finland). *European Journal of Higher Education*, 8(3), 304-318. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474779>
- Klassen, M. y Sá, C. (2020). Do global norms matter? The new logics of engineering accreditation in Canadian universities. *Higher Education*, 79(1), 159-174. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00403-6>
- Labraña, J. y Mariñez, C. (2021). ¿En qué confiamos al evaluar la calidad de las universidades? Evolución de los mecanismos externos de aseguramiento de la calidad en Chile. *Revista iberoamericana de educación superior*, 12(33), 120-137. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2021.33.861>

- Landi, N. y Palacios, M. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. *Revista iberoamericana de educación*, 53(1), 155-181. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a07.pdf>
- Langebaek, C. (2013). El impacto de la acreditación en Colombia. En LE Orozco-Silva (Comp.), *La educación superior: retos y perspectivas* (pp. 419-446). Ediciones Uniandes.
- Leiber, T., Prades, A. y Álvarez del Castillo, M. (2018). Impact evaluation of programme accreditation at Autonomous University of Barcelona (Spain). *European Journal of Higher Education*, 8(3), 288-303. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474778>
- Lema, J. (2007). La calidad educativa, un tema controvertido. *Reencuentro*, 50, 10-14. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005002>
- LeVasseur, T. y Ciarcia, C. (2019). Sustainability Literacy in a Time of Socio-Ecological Crisis: Using Reaccreditation as a Leverage Point for Innovation in Higher Education. *Sustainability*, 11(18), 5104. <https://doi.org/10.3390/su11185104>
- Ley 30 de 1992. *Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Congreso de la República de Colombia. 29 de diciembre de 1992. Diario Oficial 40.700. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=253>
- Manatos, M. y Huisman, J. (2020). The use of the European Standards and Guidelines by national accreditation agencies and local review panels. *Quality in Higher Education*, 26(1), 48-65. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1728835>
- March, J. G. (1991). *Decisions and organizations*. Wiley-Blackwell.
- March, J. G. (2008). *Explorations in organizations*. Stanford University Press.
- March, J. G. (Ed.). (2013). *Handbook of organizations (RLE: Organizations)* (1ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203629130>
- March, J. G. y Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Universitetsforlaget.

- Marquina, M. (2020). Entre ser técnico, académico o político en la universidad. Los nuevos roles de gestión en las universidades argentinas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (12), 82-96. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/393>
- Marshall, S. J. (2018). *Shaping the University of the Future. Using Technology to Catalyse Change in University Learning and Teaching*. Springer.
- Martín, M. y Rouhiainen, P. (2002). *Estudios de caso sobre acreditación en Colombia, Hungría, India, Filipinas y Estados Unidos: tan similares pero tan diferentes*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC. https://www.uptc.edu.co/export/descargas_autoevaluacion/d2.pdf
- Martínez Iñiguez, J. Tobón, S. y Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 79-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070620>
- Martínez, J. (2010). La Construcción de Indicadores y Evaluación de la Calidad en Centros Educativos. Seis Experiencias en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 133-153. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084010>
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Editorial Trillas.
- Medina, C. (2010). Los estudios organizacionales entre la unidad y la fragmentación. *Cinta De Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, (38), 91-109. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/11063>
- Mejía, D. y Duque, L. (2013). *Sistema de aseguramiento de la calidad para la educación superior: una tarea pendiente* (Documento de trabajo). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-341917_archivo_pdf.pdf

- Ménard, C. y Shirley, M. M. (Eds.). (2005). *Handbook of new institutional economics* (Vol. 9). Springer. <https://doi.org/10.1007/b106770>
- Menin, O. (2013). ¿Qué es una educación de calidad? *Praxis Educativa (Arg)*, 17 (1), 24-27. <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/view/579>
- Mesía, M. (2007) *Medición de la calidad en educación. Antología* (Documento de la Unidad de postgrado). Universidad Mayor de San Marcos. <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/Unidad1/lecturas/medicion.pdf>
- Meyer, J. y Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American journal of sociology*, 83(2), 340-363. <https://www.jstor.org/stable/2778293?origin=JSTOR-pdf>
- Miguel, S. (2011). Revistas y producción científica de América Latina y el Caribe: su visibilidad en SciELO, RedALyC y SCOPUS. *Revista interamericana de bibliotecología*, 34(2), 187-199. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179022554006>
- Miranda, J. y Miranda, J. (2012). Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México. *Educere*, 16 (53), 43-52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538006>
- Montaño, L. (2004). *Los estudios organizacionales en México: cambio, poder, conocimiento e identidad*. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Montenegro, C. y Flores, D. (2015, del 04 al 06 de diciembre). An integrated model for ICT governance and management applied to the council for evaluation, accreditation and quality assurance of higher education institutions in Ecuador (CEAACES). En *2015 International Conference on Computing, Communication and Security (ICCCS)* (pp. 1-9). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICCCS.2015.7374158>
- Morales Mosquera, M. E. (2012). Los estudios organizacionales: un complemento para el estudio de la gestión social. *AD-minister*, (21), 117-133. <http://www.scielo.org.co/pdf/adter/n21/n21a8.pdf>

- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Muñoz, R. (2017). Administración, estudios organizacionales y argumentación: ¿una vía epistemológica? En Ramírez y González-Miranda (Eds.), *Tratado de los Estudios Organizacionales (Vol. 1). Teorizando sobre el campo* (pp. 869-885). Editorial EAFIT.
- Murcia, N. (2009). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 235-266. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77307110.pdf>
- Murcia, N. y Gamboa, A. (2014). Saber, manipulación y poder. La universidad como institución social. *Hallazgos*, 11(22), 419-434. <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v11n22/v11n22a22.pdf>
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación Cualitativa “La Complementariedad”*. Editorial Kinesis.
- Murmura, F., Casolani, N. y Bravi, L. (2016). Seven keys for implementing the self-evaluation, periodic evaluation and accreditation (AVA) method, to improve quality and student satisfaction in the Italian higher education system. *Quality in Higher Education*, 22(2), 167-179. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1220695>
- Naidorf, J., Giordana, P. y Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas (Col)*, (27), 22-33.
- Nguyen, H. C., Evers, C. y Marshall, S. (2017). Accreditation of Viet Nam's higher education. *Quality Assurance in Education*, 25(4), 475-488. <https://doi.org/10.1108/QAE-11-2016-0075>
- Nguyen, H. y Ta, T. (2018). Exploring impact of accreditation on higher education in developing countries: a Vietnamese view. *Tertiary Education and Management*, 24(2), 154-167. <https://doi.org/10.1080/13583883.2017.1406001>
- Nielsen, K. (2001). Institutional approaches in the social sciences: typology, dialogue, and future challenges. *Journal of economic issues*, 35(2), 505-516. <https://www.jstor.org/stable/4227683>

- Norton, M. (2000). *Introductory concepts in information science*. American Society for Information Science.
- Núñez, A., Tobón, S., Arias, D. y Bañol, J. (2006). Sistema articulado de bienestar universitario. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 11, 61-72. <https://www.redalyc.org/pdf/3091/309126325008.pdf>
- Oblitas Diaz, K. y Rengifo Camacho, J. K. (2019). *Evaluación de la calidad de efluente del sistema de tratamiento de aguas residuales municipales de la localidad de Awajún, Rioja-San Martín* [Tesis para optar el grado de Ingeniero sanitario, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio institucional Universidad Nacional de San Martín. <https://tesis.unsm.edu.pe/handle/11458/3651>
- Ocampo Salazar, C. A., Gonzales Miranda, D. R. y Gentilin, M. (2016). El discurso en el estudio de las organizaciones. Una revisión de la literatura. *Cuadernos de gestión*, 16(1), 15-42. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/16683/140460dg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- O'Dowd, R. (2018). The training and accreditation of teachers for English medium instruction: an overview of practice in European universities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 553-563. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1491945>
- Ojeda-Ramírez, M. M. (2013). La planificación estratégica en las instituciones de educación superior mexicanas: De la retórica a la práctica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (16), 119-129. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283128328007.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Conferencia mundial sobre la educación superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (Documento de trabajo o reunión). UNESCO Biblioteca digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark/>
- Ortiz-de-Urbina-Criado, M. y Mora-Valentin, E. M. (2013). El sistema de acreditación del profesorado a través del programa ACADEMIA: Evolución y cambios. *Revista Española de*

- Documentación Científica*, 36(1). <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2013.1.971>
- Palacio De La Cruz, S. y Rondón Rodríguez, C. A. (2018). Marketing relacional para la internacionalización en instituciones de educación superior. *Revista Espacios*, 39(23). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n23/a18v39n23p06.pdf>
- Palacios, M. L. y Zaraza, L. J. (2013). *Relación que Existe entre el Espacio Escolar y las Experiencias Significativas en los Niños y Niñas del Grado Transición del Jardín Infantil la Gacela* (Tesis de Licenciatura, Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín). Repositorio institucional. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/>
- Pardo, M. y Ospina, R. (2020). Acreditación de un programa de pregrado de Odontología según Lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, (CNA 2013), la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) y el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias (ARCU-SUR)- un estudio de caso. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(1), 209 – 224. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n1.6311>
- Parsons, T. (1976). *El sistema social* (Trad. J. Jimenez y J. Pérez). Ediciones de la Revista de Occidente.
- Pascual, B. (2018). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Pulso. Revista de educación*, (29), 43-58. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2200891.pdf>
- Pedraza Melo, N. A. (2020). El clima y la satisfacción laboral del capital humano: factores diferenciados en organizaciones públicas y privadas. *Innovar*, 30(76), 9-23. <https://doi.org/10.15446/innovar.v30n76.85191>
- Pérez, A. (2007). Calidad de la educación popular. *Educere*, 11(37), 201-208. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603704.pdf>
- Pérez, A. y Guzmán, M. (2015). Los estudios organizacionales como programa de investigación. *Cinta de moebio*, (53), 104-123. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200001>

- Pfeffer, J. (1982). *Organizations and organization theory*. Pitman Publishing.
- Piedra-Salomón, Y. y Martínez-Rodríguez, A. (2007). Producción científica. *Ciencias de la Información*, 38(3), 33-38. <https://www.redalyc.org/pdf/1814/181414861004.pdf>
- Pintos, J. L. (2003). El “metacódigo relevancia/opacida”d en la construcción sistémica de las realidades. RIPS. *Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, 2(2), 21-34. <https://www.redalyc.org/pdf/380/38020202.pdf>
- Pires, S. y Lemaitre, M. J. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En H. Trindade, H. Trebino y E. Ali (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 1-21). IESALC-UNESCO. <https://www.academia.edu/9724952/>
- Pogré, P. (2017). “Hacia una universidad inclusiva: nuevos escenarios y miradas”, Ana Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga (coord.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique. *Integración y conocimiento*, 1(8), 250-252. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v7.n1.20116>
- Porter, L. (2003). *La universidad de papel: Ensayos sobre la educación superior en México*. Editorial UNAM.
- Powell, W. y DiMaggio, P. (Eds.). (1991). *The new institutionalism in organizational analysis*. University of Chicago Press.
- Quesada, M. J. (2019). Condiciones de la infraestructura educativa en la región pacífico central: los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas. *Revista Educación*, 43(1), 1-40. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28179>
- Quiroz, E. (2007). Competencias profesionales y calidad en la educación superior. *Reencuentro*, 50, 93-99. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005012>
- Ramírez Bonilla, G., Gómez Bohórquez, P. T. y Ramírez Sánchez, C. (2020). El pensamiento franciscano en los procesos de autoevaluación institucional. *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, 62(174), 11-11. <https://doi.org/10.21500/01201468.4328>

- Ramírez, G. y González, D (Eds). (2017). *Tratado de estudios organizacionales (Vol. 1). Teorización sobre el campo*. Editorial EAFIT.
- Ramos, L. (2016). *Entre lo educativo y lo empresarial. Lógicas institucionales de una organización de educación superior privada de absorción de demanda* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana]. Repositorio institucional. <https://bindani.izt.uam.mx/concern/tesiuams/nv935286k>
- Remolina, J. F. R. (2019). Trabajo docente y políticas de evaluación externa en Colombia y Brasil. *Revista Colombiana De Educación*, 1(77), 183-202. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6497>
- Resolución 10246 de 2010 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio de la cual se renueva la acreditación institucional de alta calidad a la Universidad Pontificia Bolivariana*. 22 de noviembre de 2010. <https://www.upb.edu.co/es/home>
- Resolución 1052 de 2014 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio de la cual se renueva la acreditación institucional de alta calidad a la Universidad del Valle*. 27 de enero de 2014. <https://salud.uni-valle.edu.co/noticias/la-universidad-del-valle-esta-acreditada->
- Resolución 10606 de 2013 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio de la cual se renueva la acreditación institucional de alta calidad a la Universidad de Medellín*. 12 de agosto de 2013. www.udem.edu.co
- Resolución 12229 de 2011 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio de la cual se renueva la Acreditación Institucional de Alta Calidad a la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario con sede en Bogotá D.C.* 27 de diciembre del 2011.
- Resolución 17202 de 2018 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio de la cual se renueva la Acreditación Institucional de Alta Calidad a la Universidad de Caldas en la ciudad de Manizales (Caldas)*. 24 de octubre de 2018. <https://www.ucaldas.edu.co/portal/wp-content/uploads/2018/>
- Resolución 2158 de 2018 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio de la cual se renueva la Acreditación Institucional de Alta Calidad a la Universidad EAFIT, con sede en Medellín (Antioquia)*.

- 13 de febrero de 2018. <https://www.eafit.edu.co/institucional/acreditacion/Documents/resolucion-2158-2018-acreditacion-institucional.pdf>
- Resolución 2333 de 2012 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio de la cual se renueva la acreditación institucional de alta calidad a la Pontificia Universidad Javeriana en la ciudad de Bogotá D.C. y se otorga la acreditación institucional de alta calidad a la seccional en la ciudad de Cali.* 06 de marzo de 2012. https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/813229/1576903/Resolucion_Reacreditacion.pdf
- Resolución 2513 de 2010 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio de la cual se otorga la acreditación institucional de alta calidad a la Universidad Nacional de Colombia.* 09 de abril de 2010. https://legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=37568
- Resolución 28480 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio de la cual se renueva la Acreditación Institucional de Alta Calidad a la Universidad de EIA con sede en Envigado (Antioquia).* 18 de diciembre de 2017. <https://saces.mineducacion.gov.co/cna/Buscador/Fortalezas.php?Id=2>
- Resolución 29450 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio de la cual se renueva la acreditación institucional de alta calidad a la Escuela Naval de Suboficiales ARC Barranquilla en la ciudad de Barranquilla – Atlántico.* 29 de diciembre de 2017.
- Resolución 29499 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio de la cual se renueva la Acreditación Institucional de Alta Calidad a la Universidad EAN, con sede en Bogotá D.C.* 29 de diciembre de 2017. <https://universidadean.edu.co/sites/default/files/institucion/>
- Resolución 2955 de 2019 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio de la cual se renueva la Acreditación Institucional de Alta Calidad a la Universidad de la Salle con domicilio en Bogotá D.C.* 22 de marzo de 2019. <https://www.lasalle.edu.co/wcm/connect/505f6327>

- Resolución 3910 de 2015 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por la cual se renueva la acreditación institucional de alta calidad a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en la ciudad de Tunja - Boyacá.* 24 de marzo de 2015.
- Resolución 5775 de 2014 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio de la cual se renueva la acreditación institucional de alta calidad a la Universidad Industrial de Santander en la ciudad de Bucaramanga – Santander.* 24 de abril de 2014. https://uis.edu.co/wp-content/uploads/2022/05/Resolucion_5775_2014_RenovacionAcreditacionInstitucional.pdf
- Resolución 582 de 2015 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio de la cual se renueva la acreditación institucional de alta calidad a la Universidad de los Andes en la ciudad de Bogotá D.C.* 09 de enero de 2015. <https://planeacion.uniandes.edu.co/images/Acreditacion/>
- Resolución 591 de 2015 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio de la cual se renueva la acreditación institucional de alta calidad a la Universidad ICESI en la ciudad de Cali – Valle del Cauca.* 09 de enero de 2015.
- Resolución 6166 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio de la cual se renueva la Acreditación Institucional de Alta Calidad a la Universidad de la Sabana, con domicilio en el municipio de Chia -Cundinamarca.* 31 de marzo de 2017. https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/
- Resolución 6189 de 2013 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio de la cual se renueva la acreditación institucional de alta calidad a la Universidad Tecnológica de Pereira en la ciudad de Pereira - Risaralda.* 22 de mayo de 2013. <https://app4.utp.edu.co/pei/RECONOCIMIENTO/>
- Resolución 9902 de 2012 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio de la cual se renueva la acreditación institucional de alta calidad a la Universidad Externado de Colombia en la ciudad de Bogotá D.C.* 22 de agosto de 2012. <https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2017/01/Resolucion-No.-9902-22-AGO.-2012-A.I.-Renovacion.pdf>

- Ríos, M. J. y Stefoni, D. (2016). La acreditación de la gestión institucional en universidades chilenas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 180-190. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200014
- Rivera-Polo, F., Rivera-Vargas, P. y Alonso-Cano, C. (2018). Una mirada territorial al sistema universitario chileno. El caso de la Universidad regional de Aysén (UAY). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 427-443. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00427.pdf>
- Roa, A. (2003). *Hacia un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia: estándares básicos y acreditación de excelencia* (Documentos académicos). Consejo Nacional de Acreditación, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502_doc_academico8.pdf
- Rodríguez Ponce, E. y Pedraja-Rejas, L. (2015). El impacto del diseño de la misión institucional en la calidad de las universidades. *Interciencia*, 40(9), 634-638. <https://www.redalyc.org/pdf/339/33940998008.pdf>
- Rodríguez, E., Fleet, N., Pedraja, L. y Rodríguez, J. (2012). Efecto de la calidad de la información sobre la acreditación institucional: un estudio exploratorio en universidades chilenas. *Revista Chilena de Ingeniería*, 20, 368-375. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052012000300011>.
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórocultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(1), 1-28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068015>
- Rodríguez-Ponce, E. y Pedraja-Rejas, L. (2013). Dirección Estratégica y Calidad de las Universidades: Un estudio exploratorio desde Chile. *Interciencia*, 38(1), 35-41. <https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/12/035-RODRIGUEZ-7.pdf>

- Rojas, E. T. (2021). Significaciones y discursos sobre calidad, autoevaluación y acreditación institucional en universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica en Chile. *Revista Inclusiones*, 5(2), 49-81. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/668>.
- Rojas, E.T. (2018). Meanings and discourses on quality, self-evaluation and institutional accreditation in universities, professional institutes and technical training centers in Chile. *Revista Inclusiones*, 5(2), 49-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7930094>
- Romano, S. (2017). *El rol de la universidad en los procesos de desarrollo territorial. Experiencias comparadas y aportes para la UNTDF* [Tesis Doctoral, Universidad de Deusto]. Repositorio institucional. <https://www.orquestra.deusto.es/images/>
- Rubio, I. R., Abreu, J. A., Cabrera, G. C. y Cardoso, C. L. C. (2018). La interdisciplinariedad en la gestión pedagógica, una tarea de los profesores de la universidad actual. *Boletín Redipe*, 7(8), 89-97. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/545>
- Saavedra, J. (2009). Descubriendo el lado oscuro de la gestión: los critical management studies o una nueva forma. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 17(2), 45-60. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rfce/article/view/4439/3433>
- Saeed, F. y Dixit, A. (2015). A decision support system approach for accreditation & quality assurance council at higher education institutions in Yemen. En *3rd International Conference on MOOCs, Innovation and Technology in Education (MITE)* (pp. 163-168). IEEE. 10.1109/MITE.2015.7375308
- Salas Durazo, I. A. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en México. *Calidad en la Educación*, (38), 305-333. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100009>.

- Sanabria, M., Saavedra, J. J. y Smida, A. (2014). *Los estudios organizacionales: Fundamentos evolución y estado actual del campo*. Editorial Universidad del Rosario.
- Sánchez, J. (2009). Una perspectiva emergente para concebir la organización educativa como fundamento para transformar su desarrollo. En J.E. Elías-Caro (Ed.), *Cultura y Sociedad: Orientaciones para el ser humano en las organizaciones*. Editorial Unimagdalena.
- Sánchez, J. (2010a). Crisis y renovación de los procesos de planeación: una lectura desde la praxis universitaria. *Clío América*, 4(7), 98-115. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/clioamerica/article/view/398/362n>
- Sánchez, J. (2010b). *Hacia un paradigma emergente de la planeación. Resignificación desde las Instituciones universitarias*. Editorial Unimagdalena. <https://libros.unimagdalena.edu.co/hacia-un-paradigma-emergente->
- Sánchez, J. (2012). *La constitución del objeto de estudio de la Línea de Investigación sobre Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos* (Documentos académicos del Doctorado en Ciencias de la Educación). Universidad del Magdalena, Rudecolombia.
- Sánchez, J. (2014). *Prácticas de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional en Colombia: una lectura evaluativa y propositiva desde la perspectiva de la construcción social de la realidad*. Editorial Unimagdalena. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1zgwmsx>
- Sánchez, J. O. (2009). La resignificación: un método para transformar las prácticas de gestión en las instituciones educativas. *Revista Praxis*, 1(5), 1-9. <https://doi.org/10.21676/23897856.35>
- Sánchez, J. O., Ortiz, A. L. y Sánchez, I. M. (2012). El proceso de formulación de un Plan de Desarrollo Institucional (PDI): reflexiones a partir de la experiencia de la expedición académica en el Liceo Celedón. *Praxis*, 8(1), 82-92.
- Sánchez, J. y Chica, O. (2016). Educación y pedagogía: un debate en movimiento es perspectiva de la transformación social y sus implicaciones para las organizaciones educativas. En G. Ramírez, J.

- Rosas, O. Lozano, M. Gil, M. Magallón, A. De la Rosa, E. Morales, M. Santa Ana, F. Mapén, Z. Cruz, F. Velázquez, A. Hernández, D. Cruz, M. Obeso y C. Núñez (Comps.), *El análisis Organizacional en México y América Latina. Retos y perspectivas a 20 años de estudios*. Grupo Editorial HESS, S.A. de C.V.
- Sánchez, J. y Paba, Z. (2013). Trayectos recorridos en el proceso de autoevaluación con fines de acreditación institucional de la Universidad del Magdalena. *Clío América*, 7(14), 94-109. <https://doi.org/10.21676/23897848.755>
- Sánchez, J., Linero, D. y Martínez, M. (2014b). Ocultamiento del discurso pedagógico frente al discurso administrativo en la gestión de las organizaciones educativas. *Clío América*, 8(15), 36-46. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/cliomerica/article/view/828/877>
- Sánchez, J., Miranda, L. y Viloría, J. (2018a). Implicaciones de los estudios organizacionales para la resignificación de la gestión de las organizaciones educativas. En G. Pérez-Arrau, M. Mandiola, P. Isla, R. Muñoz, y N. Ríos (Eds.), *Nuevas formas de organización y trabajo: Latinoamérica frente a los actuales desafíos económicos, sociales y medioambientales* (pp.572-580). Red de Posgrados de Investigación Latinos en Administración y Estudios Organizacionales.
- Sánchez, J., Sánchez, I. y Ortiz, A. (2014a). El concepto organizacional de universidad en las prácticas de acreditación institucional en Colombia. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 6(1), 132-141. <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v6i1.128>
- Sánchez, J., Sánchez, I. y Viloría, J. (2016). Problemas y necesidades en la Gestión de las Organizaciones Educativas: implicaciones para la formación avanzada de los docentes y directivos docentes del departamento del Magdalena. En R. Muñoz (Comp.), *Administración y Estudios Organizacionales. Complementariedades y Contradicciones*. Red de Posgrados de Investigación Latinos en Administración y Estudios Organizacionales.
- Sánchez, J., Viloría, J. y Bertel, M. (2018b). Prácticas de renovación de la acreditación institucional de las universidades en Colombia:

- una lectura de las relevancias y opacidades emergentes En G. Pérez-Arrau, M. Mandiola, P. Isla, R. Muñoz, y N. Ríos (Ed.), *Nuevas formas de organización y trabajo: Latinoamérica frente a los actuales desafíos económicos, sociales y medioambientales* (pp. 817-827). Red de Posgrados de Investigación Latinos en Administración y Estudios Organizacionales.
- Sánchez, J., Vilorio, J. y Miranda, L. (2017). Los grupos informales en las organizaciones escolares: un acercamiento desde la gestión educativa. *Praxis*, 13(1), 56-68. <https://doi.org/10.21676/23897856.2068>
- Sanz, A. (2016). Factores estéticos determinantes de la calidad y el confort en el aula infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 53-65. : <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267241>
- Scott, W. R. (1992). *Organizations. Rational, Natural, and Open Systems*. Prentice Hall.
- Scott, W. R. (2001). *Institutions and Organizations: Ideas, Interests, and Identities* (2ª ed.). SAGE SAGE Publications, Inc.
- Sebastián, J. (2011). Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades. *Universidades*, (51), 3-16. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37322089002.pdf>
- Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a07.htm>
- Shah, M., Vu, H. Y. y Stanford, S-A. (2019). Trends in private higher education in Australia. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 23(1), 5-11. <https://doi.org/10.1080/13603108.2018.1521348>
- Shen, J., Zhao, H., Tian, F., Ji, W., Li, T., Zhang, H., Li, F. y Cheng, C. (2017). Engineering accomplishment cultivation for engineering education accreditation oriented higher education reform: an empirical research in NJUPT. En *6th International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE)* (pp. 309-312). IEEE. 10.1109/TALE.2017.8252353

- Silas, J. (2014). Calidad y acreditación en la educación superior: realidades y retos para América Latina. *Páginas de educación*, 7(2), 104-123. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v7n2/v7n2a06.pdf>
- Silva Laya, M. (2008). Impacto de las políticas de calidad en los procesos educativos de la educación superior. *Perfiles educativos*, 30(120), 7-32. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000200002
- Simon, H. A. y March, J. (1994). *Teoría de la organización*. Editorial Ariel.
- Sin, C., Tavares, O. y Amaral, A. (2017). The impact of programme accreditation on Portuguese higher education provision. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 860-871. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1203860>
- Soto, P. (2016). Universidad de la administración del estado como universidad pública: análisis crítico desde los diversos usos de lo público. *Revista de derecho (Coquimbo)*, 23(2), 181-209. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-97532016000200006>.
- Spowart, L., Turner, R., Shenton, D. y Kneale, P. (2016). 'But I've been teaching for 20 years...': encouraging teaching accreditation for experienced staff working in higher education. *International Journal for Academic Development*, 21(3), 206-218. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1081595>
- Stensaker, B. (2007). Quality as fashion: Exploring the translation of a management idea into higher education. En D. F. Westerheijden, B. Stensaker y M. João Rosa (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education. Trends in Regulation, Translation and Transformation* (pp. 99-118). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0_4
- Stensaker, B., Harvey, L., Huisman, J., Langfeldt, L. y Westerheijden, D. F. (2010). The impact of the European standards and guidelines in agency evaluations. *European Journal of Education*, 45(4), 577-587. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01450.x>
- Swidler, A. (1986). Culture in action: Symbols and strategies. *American Sociological Review*, 51, 273-286. <https://www.asanet.org/wp-content/uploads/savvy/>

- Tastimur, C., Karakose, M. y Akin, E. (2016). Improvement of relative accreditation methods based on data mining and artificial intelligence for higher education. En *15th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)* (pp. 1-7). IEEE. 10.1109/ITHET.2016.7760736
- Tawafak, R. M., Mohammed, M. N., Abdullah, R. y Romli, A. (2018). Review on the effect of student learning outcome and teaching Technology in Omani's higher education Institution's academic accreditation process. *ICSCA '18: Proceedings of the 2018 7th International Conference on Software and Computer Applications*, 243-247. <https://doi.org/10.1145/3185089.318510>
- Thoenig, J. C. (2006). El rescate de las publicaciones en los estudios de la organización. *Gestión y política pública*, 15(2), 229-258. <https://www.redalyc.org/pdf/133/13315201.pdf>
- Thornton, P. H. y Ocasio, W. (1999). Institutional logics and the historical contingency of power in organizations: Executive succession in the higher education publishing industry, 1958–1990. *American Journal of Sociology*, 105(3), 801–843. <https://doi.org/10.1086/21036>
- Thornton, P., Jones, C. y Kury, K. (2005). Institutional logics and institutional change: Transformation in accounting, architecture, and publishing. En C. Jone y P. H. Thornton (Eds.), *Research in the sociology of organizations (Vol. 23)* (pp. 125-170). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1016/S0733-558X\(05\)23004-5](https://doi.org/10.1016/S0733-558X(05)23004-5)
- Thornton, P. H. y Ocasio, W. (2008). Institutional logics. En R. Greenwood, C. Oliver, T. Lawrence y R. Meyer (Eds.), *The SAGE handbook of organizational institutionalism* (2ª ed.) (pp. 99-129). SAGE Publications Ltd.
- Thornton, P. H. (2004). *Markets from culture: Institutional logics and organizational decisions in higher education publishing*. Stanford University Press.
- Thornton, P. H., Ocasio, W. y Lounsbury, M. (2012). *The institutional logics perspective: A new approach to culture, structure, and process*. Oxford University Press.

- Tolbert, P. S. y Zucker, L. G. (1999). The institutionalization of institutional theory. *Studying Organization*. En S. Clegg, C. Hardy y W. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 175-190). SAGE.
- Tonon, G. (2012). Las relaciones universidad-comunidad: un espacio de reconfiguración de lo público. *Polis*, 11(32), 511-520. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v11n32/art24.pdf>
- Torres, T., Enciso, P., Farré, M. y Sala, M. (2010). El impacto de la universidad en el ámbito económico y del conocimiento. El caso de la Universidad de Lleida. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 10(3), 175-200. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/64759>
- Tunon, J. y Pival, P. R. (2001). Reaccreditation at Nova Southeastern University: How reaccreditation can create opportunities for improving library services to distance students. *Journal of library administration*, 32(1-2), 409-424. https://doi.org/10.1300/J111v32n01_15
- Universidad del Magdalena. (2013). Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación por Alta Calidad. <https://www.unimagdalena.edu.co>
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2018). La Reforma y sus controversias, en entrevista con el Rector. Tomado de <https://www.udistrital.edu.co/reforma-sus-controversias>
- Universidad Icesi. (2017). Competencias técnicas y habilidades transversales: el secreto de la U. Icesi. Tomado de <https://www.semana.com/entrevista-con-el-rector-de-la-universidad-icesi-de-colombia/245932/>
- Universidad Tecnológica de Bolívar. (2018). Entrevista al nuevo Rector de la Universidad Tecnológica de Bolívar, Alberto Roa Varelo. Tomado de <http://www.utb.edu.co/noticias/entrevista-al-nuevo-rector-de-la-universidad-tecnologica-de-bolivar-alberto-roa-varelo>.
- Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M. y Baicu, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4177-4182. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.660>

- Vélez, C. y Zambrano, L. (2019). Diseño curricular de la carrera de Educación Inicial: hacia la interdisciplinariedad e integración de saberes. *Revista San Gregorio*, (28), 16-25. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i28.654>
- Vera, M. (2018). Bases epistemológicas de la gestión de la calidad en la universidad pública ecuatoriana. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(3), 31-50. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6715221.pdf>
- Viloria, E. J, Pedraza, A. L, Cuesta, T. K. y Pérez, C. K. (2016a). Liderazgo informal en las organizaciones: reflexiones sobre su impacto e influencia en la competitividad. *Clío América*, 10(19), 31-42. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/clioamerica/article/view/1658/1164>
- Viloria, E. J., Bertel, N. M. y Daza, C. A. (2015). Percepciones estudiantiles sobre el proceso de acreditación por alta calidad del Programa de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena. *Praxis*, 11, 89-102. <https://doi.org/10.21676/23897856.1557>
- Viloria, J., Daza, A. y Pérez, K. (2016b). Dinámicas e influencias de los grupos informales en las organizaciones. *Anfora*, 23 (40), 169-194. <http://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/9/7>
- Zilber, T. B. (2017). The evolving role of meaning in theorizing institutions. En R. Greenwood, C. Oliver, T. Lawrence y R. Meyer (Eds.), *The SAGE handbook of organizational institutionalism* (2ª ed.) (pp. 418-446). SAGE Publications Ltd.